

ALT AIR PIVOVAR

**ESCOLA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:
O AGON DISCURSIVO**

**Tese apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação do
Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em
Educação. Orientador: Professor
Doutor Gilberto de Castro.**

**CURITIBA
2007**

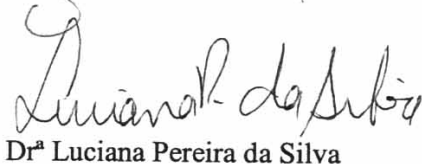


MINISTERIO DA EDUCACAO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCACÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCACÃO

Ata número 22 (vinte e dois) referente à sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação a que se submeteu o doutorando **ALTAIR PIVOVAR**. Aos trinta dias do mês de março do ano dois mil e sete, às quatorze horas na Sala Vídeo Conferência, segundo andar do Setor de Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada **“ESCOLA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O AGON DISCURSIVO”**, desenvolvida pelo doutorando **ALTAIR PIVOVAR**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do professor DR. GILBERTO DE CASTRO. A Banca Examinadora foi composta pelos professores: DR. GILBERTO DE CASTRO – Presidente, DR. WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA, DR^a LUCIANA PEREIRA DA SILVA, DR. CRISTÓVÃO TEZZA e DR^a SUSANA DA COSTA FERREIRA (Membros Titulares). O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao doutorando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pelo doutorando, das questões argüidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o doutorando está apto a receber o título de Doutor em Educação. O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi Aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da tese, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, 30 de março de 2007.



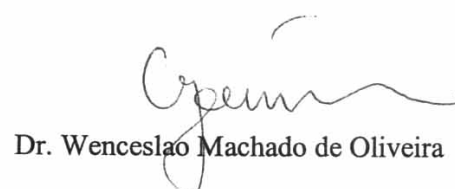
Dr. Gilberto de Castro



Dr^a Luciana Pereira da Silva



Dr^a Susana da Costa Ferreira



Dr. Wenceslao Machado de Oliveira



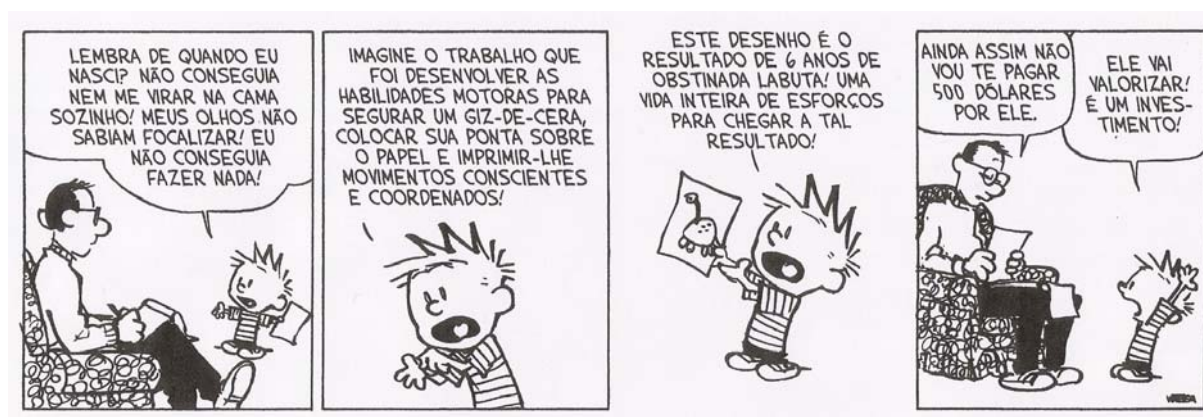
Dr. Cristóvão Tezza



Altair Pivovar

Agradecimentos

Ao Gilberto, her doktor professor



Bill Watterson

É, Gilberto, talvez o trabalho não valha mesmo tudo isso, mas você ter acreditado que eu podia fazê-lo não tem preço.



Bill Watterson

RESUMO

Esta tese defende que o princípio educativo da escola, baseado na *explicação*, sufoca os gêneros discursivos de qualquer natureza, inclusive os da escrita, seu objeto principal, ao negar-lhes a condição de enunciados. A tese tem como pano de fundo as histórias em quadrinhos, mostrando de que forma ela foi criando estratégias eficientes de interação com seus leitores, e de que modo essas estratégias são neutralizadas quando os quadrinhos, em todas as suas manifestações de gênero (histórias propriamente, tiras, charges, cartum, bem como as chamadas histórias sem texto), são introduzidos na escola como material de apoio. A escola tenta transformar as HQ, assim como as outras linguagens, em ferramentas de ensino dos saberes escolares, sem um coerente processo de transposição didática.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Gêneros do Discurso; Metodologia de Ensino; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This thesis defends that the school educative principals, based on explanations, denies utterance condition suffocating discourses genres of any nature, even written ones, its main teaching object. This thesis has comics as its background. It analyses how comics created efficient strategies of interaction with their readers, and how such strategies are neutralized when comics are introduced in school as support material, in any of their genre manifestation (stories itself, comic strips, cartoons, as well as the so called non text stories). School tries to transform comics, as well as other languages, into a school knowledge teaching tool, without a coherent didactic transposition process.

Keywords: Comics; Genres of Discourse; Teaching Methodology; Portuguese Language.

S U M Á R I O

Agradecimentos	iii
Epígrafe	iv
Resumo	v
Abstract	v
APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I – Não se separa o sujeito de seu verbo	05
1.1 – O que há	05
1.2 – O que estaria faltando	09
1.3 – Por onde começar.....	14
1.4 – Para chegar lá	16
1.5 – A descontextualização: circunscrever para ampliar.....	27
1.6 – Estabelecendo um conceito de educação	31
CAPÍTULO II – A filogenia da escola.....	34
2.1 – Da explicitação do raciocínio esboçado	34
2.2 – (As)simetria vetorial	41
2.3 – Os números em letras garrafais	42
CAPÍTULO III – As desventuras dos quadrinhos no universo escolar.....	65
3.1 – O estado da arte dos quadrinhos	65
3.2 – As primeiras páginas: de técnica a linguagem	69
3.3 – Algumas considerações teóricas	74
3.4 – Os textos analisados	76
3.4.1 – Romance "Lolita"	76
3.4.2 – Jornal A Gazeta do Povo	77
3.4.3 – Texto de Umberto Eco	78
3.4.4 – Livro "O menino quadrado"	79
3.4.5 – Livro "Literatura em quadrinhos no Brasil"	80
3.4.6 – Jornal Folha de S. Paulo	81
3.4.7 – Entrevista de José Ramos Tinhorão	81
3.4.8 – Crônica de Cecília Meireles	82
3.5 – O reducionismo auto-induzido	83
3.6 – O período de ouro das adaptações literárias	85
CAPÍTULO IV – Quadrinhos: uma linguagem visual que se faz ouvir	94
4.1 – As origens	101
CAPÍTULO V – Mãos nas obras	126
5.1 – A singularização	128
5.2 – O princípio da conclusão e os gêneros	139
5.3 – Atividade 1: Poesia e cotidiano em quadrinhos	153
5.4 – Atividade 2: Ajudando a enredar o leitor	155
5.5 – Atividade 3: Alimentando a imaginação	161
5.6 – Criar histórias em quadrinhos?	162
CONCLUSÃO	171
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	178

APRESENTAÇÃO

A tradução para o português das obras de Bahktin/Volochinov, em especial "Estética da Criação Verbal" (1992), alavancou entre nós pesquisas sobre os gêneros do discurso, que foram ensejando propostas de atividades de ensino de língua portuguesa tomando a noção de gênero discursivo como centro de referência.

O aporte de mais trabalhos nesse campo (Adam, Bronckhart, Schneuwly & Dolz, Bazerman e Marcuschi, entre outros) foram fortalecendo os gêneros como objetos indispensáveis para atividades de ensino-aprendizagem da língua, cujo reconhecimento hoje é incontestável.

Rojo, em rápida incursão nas abordagens por que passou o ensino de língua no nível médio, assim arremata suas reflexões:

Mais recentemente, no Brasil, tem-se visto bastante preocupação e discussão a respeito do fato de que as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, ao final do ensino médio, com apenas as capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples.

Todas essas questões levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula.[...]

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais (como é o caso de Paraná e Mato Grosso, por exemplo). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.¹

Para Costa:

A questão do gênero discursivo (ou gênero textual) tem sido objeto de reflexão constante na lingüística textual sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990. Essa questão tem tido um papel relevante nas discussões acadêmicas, tanto que o tratamento de qualquer aspecto da textualidade, atualmente, se subordina à questão do gênero. A primazia do gênero como categoria para a análise de textos, bem como dos processos de leitura e produção textuais passou rapidamente da esfera das discussões acadêmicas para as orientações pedagógicas, como testemunha a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e 1998.²

Castro, em material produzido para orientar o trabalho com textos em sala de aula, assim justifica o uso da noção de gênero:

¹ In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. p. 10–11.

² COSTA, I. B. **Gêneros textuais e tradição escolar**. p. 178.

Um dos aspectos mais problemáticos do ensino da prática de texto e da leitura na escola talvez esteja na forma como normalmente é vista a diversidade de gêneros de escrita que existem. Apesar das inovações que vêm acontecendo na produção dos materiais didáticos, que têm incluído cada vez mais gêneros de textos diversos (tiras, charges, piadas, notícias, entrevistas, crônicas políticas, resenhas, editoriais de jornal...), muitas vezes falta ainda a esses materiais uma perspectiva que oriente de forma mais objetiva e efetiva o trabalho com a diversidade textual.³

Assim como há de se reconhecer a ampla utilização da noção de gêneros discursivos no ensino de língua materna, há igualmente de se admitir um ainda insatisfatório resultado dos programas escolares de modo geral. No mesmo artigo, Costa ressalta:

Se, por um lado, nas discussões acadêmicas e nos documentos oficiais, o estudo do texto passa necessariamente pela consideração do papel do gênero textual, os textos produzidos em escolas públicas, cujos professores, em grande maioria, estão distantes das discussões acadêmicas, continuam se pautando por uma outra lógica, que envolve uma concepção de texto fortemente enraizada, a qual ainda orienta a produção da tradicional "redação escolar".⁴

Nesse trecho, a autora credita o até então pouco fruto na escola do uso da noção de gênero discursivo ao fato de que ela ainda não se difundiu nesse meio (o que é verdade: chegar aos documentos oficiais não significa alcançar os professores), mas, como se pode inferir de outros autores, entre os quais Schneuwly, falta também clareza quanto às implicações didáticas do uso da noção de gêneros discursivos. É para contribuir com tais implicações didáticas que esta tese foi desenvolvida, sendo um desdobramento das reflexões que levei a efeito durante minha dissertação de mestrado⁵.

O fato gerador desta tese, portanto, é a constatação de que, embora a escola já tenha se dado conta da importância dos gêneros discursivos para o encaminhamento de atividades escolares, ela não tem formado, ao fim do período escolar regular, leitores e produtores de textos das mais diversas naturezas com a proficiência desejada.

Para cumprir sua proposta discursiva, o trabalho foi assim dividido: o primeiro capítulo vai apresentar em linhas gerais a noção de gênero com que alguns autores vêm trabalhando. Como se trata de conceito movediço, estabeleci conceitos operacionais, tendo em vista que o objetivo da tese não é o aprofundamento teórico do campo de pesquisa que os gêneros discursivos abriram para os lingüistas, mas verificar sua pertinência para tratar dos problemas do ensino de língua portuguesa no

³ CASTRO, G. de. **Gêneros textuais: escritas e leitura**.

⁴ COSTA, I. B. **Gêneros textuais e tradição escolar**. p. 178.

⁵ PIVOVAR, A. **Leitura e escrita**: a captura de um objeto de ensino. Defendida em 1999, na Universidade Federal do Paraná.

ensino básico – meu objeto principal. Nesse capítulo, vou também aproximar a noção de gênero ao princípio didático em que vou me apoiar.

A premissa da tese é que o trabalho pedagógico falha no tratamento dos gêneros nos seguintes aspectos:

1) A escola desenvolveu seu próprio corpus de gêneros discursivos, normalmente abarcados pelo substantivo **texto**: texto narrativo, texto descritivo, texto dissertativo, texto informativo, texto instrucional. Vale também o rótulo genérico do ultrapassado mas ainda válido termo **redação**.

2) Tais gêneros caracterizam-se pelo fato de que os textos produzidos não têm autoria. São a encarnação dos gêneros a partir de si próprios e para falar de si próprios, sem serem necessariamente metatextuais. Também não se ocupam da interação; pelo contrário: pelas características dos gêneros escolares, ela é forçosamente abandonada.

3) Os gêneros nos quais os correlatos escolares (informativo, argumentativo etc.) se espelham são reduzidos aos da escola, perdendo os modos peculiares de interação que cada um desenvolve e que deveriam ser os reais objetos de ensino-aprendizagem. A escola imobiliza os gêneros e, nessa operação, cristaliza modelos pela permanência, e não pelo processo natural de recorrência evocativa.

Para assentar essa premissa, o segundo capítulo vai relatar resultados de pesquisas com a produção de textos escolares que demonstram o que foi postulado, delimitando o que, embora discutido no plano teórico, estaria sendo deixado de lado no plano didático. Os textos lidos e produzidos na escola só se reintegram à realidade da qual foram tomados através do gênero escolar como um todo, convertendo-se assim em fenômenos da vida escolar e não da vida cotidiana. Nesse processo, tornam-se corruptelas dos gêneros que estariam representando e reduzem uma suposta diversidade de textos a uma única manifestação de gênero, o da escola.

Para estabelecer um contraponto para a linguagem escrita, no terceiro capítulo vou me debruçar sobre as histórias em quadrinhos, saudadas recentemente, por suas peculiaridades discursivas, como importante aliado nas aulas, mas padecendo ainda de formas sutis de preconceito, que ao longo dos anos foram um impeditivo para sua adoção no ensino. A finalidade é mostrar de que modo os discursos proferidos sobre ela encobrem um prejulgamento dessa linguagem e de que forma isso tem implicações no trabalho que se leva a efeito na escola envolvendo histórias em quadrinhos.

No quarto capítulo, faço uma incursão na evolução das histórias em quadrinhos, desde as manifestações protogenéricas até as formas mais complexas de hoje, enfatizando três aspectos fundamentais de sua constituição: a singularização, o desenvolvimento de modos de fugir, por meio de recursos específicos, das mediações explicativas (que exigem normalmente o aporte à língua escrita), e o desenvolvimento de uma ferramenta de administração do leitor, para permitir ao autor determinar o grau de participação do leitor na constituição do sentido. Essa ferramenta, comum a todas as linguagens, é fundamental para dar conta do que Schneuwly se ressentia de não vir explicitado nas considerações de Bakhtin sobre os gêneros discursivos.

No quinto capítulo, vou analisar e propor atividades diversas envolvendo o uso de histórias em quadrinhos na escola, para demonstrar que:

1) Nesse ambiente, os quadrinhos sofrem a sobreposição dos gêneros escolares e não são tratados na sua especificidade discursiva. Com isso, os alunos deixam de desenvolver "esquemas de utilização" dessa modalidade.

2) O trabalho com HQ pode ser conduzido de modo a levar os alunos a interagir com situações concretas mediadas pelos quadrinhos, desenvolvendo os esquemas de utilização dessa modalidade. O mecanismo de desenvolvimento desses esquemas é que seria o ganho pedagógico, podendo ser transposto, *mutatis mutandis*, para a escrita (objetivo principal da escola), assim como para as demais linguagens.

A tese que permeia todo esse percurso segue um viés aporético: o que se espera de um texto (de qualquer texto), seja ele uma narração, um discurso científico, uma instrução, é que seja capaz de reter a força ilocucionária da enunciação viva, com o maior número de nuances de acentos entonacionais possível, vale dizer, que ele registre tanto quanto possível a voz que um corpo todo profere e um corpo todo recebe nas condições de um diálogo real. A aporia está no fato de que, nesse sentido, mesmo o texto escrito pretende se livrar da escrita na sua manifestação superficial, convertida ela toda em signo. Entretanto, quando elege a explicação *a priori* como seu recurso pedagógico por excelência, em detrimento do princípio da conclusão, a escola orienta-se no sentido inverso e caminha na contramão do processo de emancipação do aluno.

O rumo proposto neste trabalho parte, pois, de um ponto instalado nesse ambívio.

CAPÍTULO I

NÃO SE SEPARA O SUJEITO DE SEU VERBO

1.1 O que há

Desde que se constituiu como objeto de pesquisa, a partir do trabalho inaugural de Bakhtin, a noção de gênero discursivo tem ensejado pesquisas de um vasto contingente de estudiosos. Toda essa mobilização, somada à necessidade fundamental de toda a prática científica de classificar, gerou uma gama de definições cuja complexidade impõe a necessidade de se escolher uma linha de ação, o que é óbvio, mas que abre um outro problema: qual? Retomando as palavras de Costa citadas na introdução, não seria apenas a falta de acesso às discussões acadêmicas o que estaria impedindo os professores do ensino básico de acederem a outra lógica de trabalho com os textos em sala de aula, mas uma profusão de definições que, parecendo todas bem fundamentadas, cada qual numa linha teórica de referência, dificulta a sua operacionalização no ensino. Se do ponto de vista da pesquisa essa profusão de formas de entendimento do objeto é salutar, promovendo a evolução do aparato descritivo e alargando os horizontes de compreensão do objeto de estudo, do ponto de vista do ensino, que ainda incorre no erro de levar para a escola os resultados sempre parciais da esfera científica, tais quais eles se preconfiguram nesta esfera, ela não deixa de ser até certo ponto nociva.

Diante desse obstáculo, os professores optam por fazer o que já sabem. Claro que esse não é o único – nem o principal – motivo. Os fatores que determinam os problemas do ensino são das mais diversas ordens, e não são o foco desta tese. Voltemos, pois, à noção de gênero e sua variedade classificatória.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin faz referências ao tema, que tomou forma mais elaborada nas obras que nos chegaram posteriormente. Ao falar da psicologia do corpo social, diz o autor que esta “*se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da enunciação sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores*”⁶. Mais à frente, o autor retoma essa afirmação:

Do que até agora foi dito podemos deduzir o seguinte: que a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do *conteúdo*, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos *tipos e formas de discurso* através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc.⁷

⁶ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. p. 42.

⁷ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. p. 42.

Mas é em “Estética da Criação Verbal” que esse assunto é apresentado de forma mais elaborada. No plano mais geral, diz o autor:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.⁸

Numa primeira aproximação, Bakhtin ressalta a heterogeneidade dos gêneros do discurso, tanto orais quanto escritos:

A curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso).⁹

Quanto a uma definição, o autor salienta a importância de:

Levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).¹⁰

Bronckart¹¹ assinala uma necessária distinção entre *gêneros* e *textos empíricos*, que usam os gêneros como referência. Os gêneros, nesse caso, seriam os modelos indexados aos contextos sócio-históricos em que ocorre a interação verbal. Marcuschi distingue *tipo textual* de *gênero textual*. O tipo textual se vale da natureza

⁸ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. p. 279.

⁹ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. p. 280.

¹⁰ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. p. 281.

¹¹ BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. p. 138.

lingüística dos textos (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), abrangendo categorias como *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. A expressão *gênero textual* refere-se, nas palavras do autor, a uma “*noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características*”¹². Exemplos de gêneros apresentados pelo autor: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor e inquérito policial, entre outras manifestações textuais.

Seguindo a tendência que se verifica, com o aprofundamento dos estudos de Bakhtin, de estabelecer um desmembramento da noção de gênero, Schneuwly defende uma necessária distinção entre *tipo* e *gênero*. Ele define o gênero como um *instrumento*, e a partir dessa definição, explora a distinção que defende:

Os outros esquemas de utilização podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento lingüístico. Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.¹³

Travaglia, na defesa de um ensino calcado na noção de gênero, diz:

Estando convencidos de que é preciso fazer no ensino de língua materna um trabalho sistemático de ensino/aprendizagem com os tipos textuais, os professores terão basicamente dois desafios a enfrentar:

- a) em primeiro lugar, decidir-se por um aparato teórico sobre tipologia textual que dê sustentação à sua prática de sala de aula;
- b) em segundo lugar, considerando o imenso número de tipos de textos existentes em nossa cultura e tendo em vista a impossibilidade absoluta de trabalhar com todos eles no pouco tempo disponível nas aulas, decidir com quais trabalhar em sala de aula, de modo a “instrumentalizar” os alunos para a interação comunicativa competente no maior número possível de situações distintas de interação.¹⁴

A partir disso, o autor propõe os seguintes elementos tipológicos: *tipo*, *gênero* e *subtipo*. Sucintamente, da categoria *tipo* vão fazer parte os textos normalmente nomeados de descritivo, narrativo, dissertativo e injuntivo. Como exemplos de textos que se encaixariam na categoria *gênero*, o autor cita a correspondência, a notícia ou reportagem e o texto didático. O terceiro elemento tipológico, o *subtipo*, define-se

¹² MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. p. 22–23.

¹³ SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. p. 28.

¹⁴ TRAVAGLIA, L. C. **Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna**. p. 203.

pelos aspectos formais de estrutura e da superfície lingüística e/ou por aspectos do conteúdo¹⁵.

Bazerman apresenta uma definição que ele próprio reconhece como *“um pouco diferente daquela noção mais trivial que temos de gênero; no entanto, é compatível com ela”*¹⁶. Segundo ele, definir os gêneros como apenas um conjunto de traços textuais é ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, bem como a necessidade de mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo¹⁷. Em sua abordagem, ele define o gênero como *“tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. [...] Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”*¹⁸. Essa perspectiva, que parece operar numa tautologia, é assente com a visão bakhtiniana, para quem *“a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve”*¹⁹. Para o tratamento teórico dos gêneros, Bazerman propõe três categorias: *conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades*. Um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. São os textos que efetivamente são objetivados. Um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada. Dizem respeito à recorrência de textos de tipos determinados. Um sistema de atividades permite a compreensão das ações que se consomem em textos que determinada esfera de atuação vai exigir das pessoas que nela atuam.

Como visto, a complexidade desse objeto o torna passível de muitas abordagens. Como a finalidade desta tese não é o aprofundamento desse campo de estudo em particular, que exigiria a sua delimitação com exclusividade e desviaria do foco aqui pretendido, não vou assumir uma abordagem exclusiva a uma das linhas mencionadas, mas uma noção operacional, para me debruçar sobre suas implicações na problemática do ensino de língua, esta sim escopo do presente trabalho.

¹⁵ TRAVAGLIA, L. C. **Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna**. p. 205.

¹⁶ BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. p. 30.

¹⁷ BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. p. 31.

¹⁸ BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. p. 31.

¹⁹ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. p. 291.

1.2 O que estaria faltando

O passo seguinte é explicitar um aspecto que considero importante para a compreensão dos problemas que me mobilizaram a realizar esta pesquisa. A banalização de alguns termos acaba esfumando o sentido específico de algumas afirmações nas quais eles acabam substituindo termos-chave para a interpretação. É o que vem ocorrendo com o termo "texto", principalmente nos ambientes em que eles exercem um papel de aplicação imediata, como no caso do ambiente escolar, em que designam um objeto de ensino sujeito a todo tipo de interferências que dificultam a manutenção de um sentido preciso (portanto, compartilhável do ponto de vista dialógico), como é mais fácil obter no plano teórico de discussão. O ambiente escolar é regido por outra dinâmica, a do cotidiano, o qual, como aponta Heller, caracteriza-se como uma dimensão em que *"o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade"*²⁰, não sendo possível jamais *"calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação"*²¹. No cotidiano, salienta a autora, *"toda categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade; normalmente, não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida 'ordem' da cotidianidade"*²².

"Texto", na escola, recobre todas as manifestações concretas de produções verbais orais e escritas, abrindo-se generosamente também às produções pictóricas. Bakhtin, contudo, na sua definição de gêneros discursivos, não usa a palavra *texto*, mas *enunciado*, o que nos coloca diante de um conjunto de condições especiais de realização, que vão além do material de superfície em que os enunciados podem vir a se objetivar.

Sobre esse tema, assim já se manifestaram Faraco e Castro:

Outro ponto em que a teoria de BAKHTIN nos ajuda se relaciona ao conceito de texto. Quando os lingüistas, ao discutirem problemas relativos ao ensino de língua portuguesa, falam da interlocução na produção de textos, implicitamente deixam entender que operam com a idéia de que texto é linguagem colocada em uso, uma vez que a sua construção visa o estabelecimento da comunicação entre os interlocutores. Apesar de ficar subentendido, como já afirmamos anteriormente, esse conceito ainda assim carece de precisão. Essa precisão, no entanto, parece não estar ao alcance de uma lingüística mais tradicional pelas mesmas razões que apresentamos acima para os problemas relativos ao ensino gramatical, ou seja: o viés teórico que dá o tom a nossa lingüística atual é, ainda, por vezes excessivamente formalista e, por essa razão, tem problemas para enxergar o texto

²⁰ HELLER, A. *O cotidiano e a história*. p. 31.

²¹ HELLER, A. *O cotidiano e a história*. p. 30.

²² HELLER, A. *O cotidiano e a história*. P. 31.

fora de seus limites internos. Não por acaso é comum entre os lingüistas falar-se, nesse caso, numa "gramática de texto".

Embora o termo utilizado por BAKHTIN não seja texto, a sua reflexão sobre enunciado [...] parece servir como caracterização desse conceito, uma vez que para o autor o enunciado é linguagem em uso, não devendo ser confundido com nenhuma espécie de recorte em que se dê primazia ao material verbal.²³

Isso posto, vou postular que um dos empecilhos para a compreensão do real trabalho com textos na escola reside na desconsideração dessas condições que fazem, de simples "textos", enunciados propriamente falando.

Os enunciados caracterizam um tipo especial de manifestação discursiva, na qual um material físico transforma-se num material ideológico que evoca um conhecimento de referência, fruto de uma experiência dialógica com gêneros primários. É a falta de clareza com relação ao termo *enunciado* que determina os problemas com o ensino de língua materna. Vários autores apontam para algumas lacunas na abordagem do texto, que refletem obviamente no tratamento didático que ele recebe na escola. Vou reuni-los aqui em torno deste eixo: é a confusão entre uma certa noção de texto e a de enunciado que tem servido de empecilho ao trabalho com o discurso em sala de aula.

Em suas pesquisas, Olson vale-se do seguinte argumento:

A força ilocucionária é um aspecto dos enunciados que, num discurso oral, é geralmente perceptível para quem ouve. A transcrição escrita, no entanto, só capta um aspecto privilegiado do enunciado, a saber, "o que foi dito", e despreza o "como entender". Com algum excesso diremos que a escrita representa facilmente o ato locucionário, mas dá uma representação sempre insuficiente da força ilocucionária. Recuperar essa força passa a ser um problema fundamental da leitura; e especificá-la, um problema central da atividade de escrever.

Pior ainda: como a força ilocucionária não é indicada na transcrição do que foi dito, e como essa transcrição tende a ser vista como uma representação inteiramente adequada do que se quis dizer, o leitor ingênuo muitas vezes não percebe que está diante de um problema. Mas **a descoberta e, depois, o manejo da força ilocucionária constituem uma parte fundamental da história dos usos da escrita.** A história da leitura pode ser considerada, em parte, como uma série de tentativas de reconhecer o que *não* está representado no texto e de lidar com essas ausências.²⁴ (Itálico do autor; grifo meu, a ser comentado na parte relativa à constituição de ferramenta didática)

Vou valer-me de algumas citações mais longas, ao invés de paráfrases, para deixar claro o modo como os autores citados circunscreveram os aspectos que estou afirmando que têm relação direta com o problema de que estou tratando, para que o leitor possa comparar tais aspectos entre si e entender de que forma me apropriei deles para afirmar que seriam o mesmo problema de que trato ou, ao menos, corolários uns dos outros.

²³ FARACO, C. A. & CASTRO, G. de. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna.** p. 189–190.

²⁴ OLSON, D. **O mundo no papel.** p. 109–110.

Acerca da exigüidade de pistas interpretativas nos processos interlocutivos, Foucault vai além, apontando-as não apenas na escrita, mas nos enunciados de modo geral:

Interpretar é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar dela. Mas analisar uma formação discursiva é procurar a lei de sua pobreza, é medi-la e determinar-lhe a forma específica. É, pois, em um sentido, pesar o "valor" dos enunciados. Esse valor não é definido por sua verdade, não é avaliado pela presença de um conteúdo secreto; mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação, não apenas na economia dos discursos, mas na administração, em geral, dos recursos raros.²⁵

Disso decorre a necessidade de especificar o que vem a ser o enunciado com mais profundidade (sem perder a objetividade mínima que a aplicação dos conceitos requer para serem convertidos em instrumentos aplicáveis ao cotidiano – pensamos aqui de modo especial no escolar), sem quebrar a *"rígida ordem da cotidianidade"*. O enunciado nos coloca num terreno movediço, de difícil conceituação, motivo pelo qual o termo não tem prosperado no ambiente escolar, sendo comutado pelo termo guarda-chuva "texto", que remete a um objeto mais concreto, que pode ser delimitado e apreendido, inclusive e principalmente em termos visuais.

Para a definição do enunciado, Foucault vê-se na contingência de lançar mão de antíteses dialéticas para reter essa idéia pelo tempo suficiente para dar dela um mínimo de consistência para o leitor, para que ele tenha um vislumbre do que vem a ser essa categoria. Assim, deparamo-nos o tempo todo com caracterizações que em certos momentos beiram a pura alogia: *"O enunciado é, ao mesmo tempo, não-visível e não-oculto"*²⁶. Não é o antes, nem o que produz, tampouco o substrato objetivado, mas o campo que ele instaura e que, ao mesmo tempo, é quem o constitui; e, ainda assim, sem apontar para uma demarcação, mas para a exterioridade, que o delimita de fora para dentro. Sentimos aí a falta de um ponto de partida. E talvez não haja mesmo um ponto de partida, instaurador de uma direção e uma linearidade que constituiriam uma coerência discursiva, como somos acostumados a sobrepor a nossas análises lingüísticas.

Nossa forma elementar de relacionamento com o meio é dialógica, mesmo em se tratando de relações com a natureza no seu sentido biológico – nossa adaptação ao meio físico. Trata-se o tempo todo de procedimentos de leitura conscientes e

²⁵ FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. p. 136. Quanto ao termo *raro*, esclarece Foucault: *"Essa raridade dos enunciados, a forma lacunar e retalhada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas, explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita"*.

²⁶ FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. p. 124.

inconscientes que nos vão cobrando ajustes para a manutenção de nossa congruência com o meio, donde poderemos inferir que a leitura, num sentido mais largo, é um mecanismo de sobrevivência. Essa condição nos coloca inapelavelmente num campo dialógico que nos obriga o tempo todo, mesmo que isolados de outras pessoas, a recorrer aos discursos com os quais nos habituamos a compor a realidade de que fazemos parte. Isso implica a confrontação de enunciados.

Para Bakhtin, a evolução da língua escrita decorre da incorporação de diversas camadas da língua popular, as quais, em sua maioria, são tipos pertencentes ao gênero falado-dialogado. Isso faz com que o gênero secundário procure desenvolver recursos específicos para captar as características de que estão se apropriando para marcar o lugar do interlocutor²⁷.

É neste aspecto que vou apoiar meu raciocínio: o enunciado está relacionado com a fala, e os discursos todos são tentativas – cada qual num suporte específico – de resgatar a fala, a oralidade para além da simples concretização de uma cadeia fônica, inscrevendo-se num universo de trocas simbólicas para a articulação de atividades com vistas ao cumprimento de intenções mútuas. Seja qual for a natureza da linguagem com que se depara, um leitor só estabelece efetivo processo de leitura no momento em que se insere num diálogo, ou seja, quando "ouve" as palavras do outro e reconhece os momentos em que pode contrapor sua palavra. Quanto a isso, Bakhtin é esclarecedor:

Voltemos ao diálogo real. Como já dissemos, é a forma mais simples e mais clássica da comunicação verbal. A alternância dos sujeitos falantes (dos locutores) que determina a fronteira entre os enunciados apresenta-se no diálogo com excepcional clareza. Ora, o mesmo sucede nas outras esferas da comunicação verbal, mesmo nas áreas com organização complexa da comunicação cultural (nas ciências e nas artes). As fronteiras do enunciado são sempre da mesma natureza.
28

É este esclarecimento que deve ser perseguido para que a noção de gênero se torne mais produtiva no ensino: os textos são esforços de captação da fala de alguém que quer estabelecer um diálogo para além de seu contexto imediato de produção. Trata-se, por assim dizer, de recompor a oralidade para além de seu momento de realização. "*Em suma*", dizem Faraco e Castro, "*uma boa leitura tem de ser capaz de*

²⁷ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. p. 285–286.

²⁸ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. p. 298.

*preencher os claros e os implícitos indicados pelo texto, reconstruindo dessa forma o referencial amplo do dizer do autor*²⁹.

A linha de raciocínio que adotei encontra respaldo também nos estudos de Zumthor acerca da oralidade. Para esse autor, filhos que somos de uma época letrada, dominada pela leitura silenciosa, negligenciamos o fato de que na origem de tudo o que se escreve está a voz. Diz o autor que a oralidade, termo com o qual tanto a pesquisa científica quanto o ensino escolar tem se referido à enunciação, à fala, "*é uma abstração; somente a voz é concreta, apenas a sua escuta nos faz tocar as coisas. Essa simples verdade levou tempo a penetrar entre nós*"³⁰.

Outra não é a constatação expressa por Bakhtin: "*Pode-se mesmo dizer que o pensamento lingüístico perdeu, sem esperança de reavê-la, a percepção da fala como um todo*"³¹. Mais recentemente, Faraco e Negri constataam:

Todas as discussões correntes nos séculos 19 e 20 que problematizaram as concepções tradicionais da pessoa humana não chegaram a ter efetiva repercussão no interior da Lingüística.

De certo modo, essa situação é perfeitamente compreensível, se lembrarmos que a Lingüística se constituiu historicamente como a ciência que centra sua atenção sobre a língua em si, vista como um código autônomo e auto-regulado. Daí que a concepção tradicional de pessoa humana (transformada em elemento de senso comum) é o limite máximo de eventuais asserções que os lingüistas cheguem a fazer sobre o falante.

Nelas, o falante não passa de uma superfície lingüística plana (univocal). É entendido como um ente *autônomo* (suas relações sociais são, em geral, acessórias; quando não de todo irrelevantes); como *a origem absoluta da fala* (o olhar dos lingüistas é fortemente unidirecional e monológico: o falante tem total precedência sobre o ouvinte e sobre a interlocução); e como *uniforme interiormente* (o máximo que se diz sobre o mundo interior do falante é que ele tem um saber gramatical específico que lhe permite a fala).³²

Após um levantamento das transformações que o termo veio incorporando, os autores explicitam a sua concepção de falante:

É nesse complexo caldo heteroglótico e dialógico que nasce e se constitui o *falante*. Para ele, a realidade lingüística não se apresenta primordialmente como um sistema gramatical abstrato, mas como um mundo de vozes e suas relações de aceitação e recusa, suas convergências e divergências, suas harmonias e seus conflitos, suas intersecções e hibridizações.

É nessa atmosfera que o falante vai-se construindo discursivamente, assimilando vozes sociais, isto é, absorvendo conjuntos verbo-axiológicos (o verbal e as visões de mundo nele materializadas) e, simultaneamente, suas inter-relações dialógicas.

²⁹ FARACO, C. A. & CASTRO, G. de. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna**. p. 191.

³⁰ ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. p. 9.

³¹ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. p. 140.

³² FARACO, C. A. & NEGRI, L. **O falante: que bicho é esse, afinal?**. p. 160.

É nesse sentido que se diz figurativamente que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. (...)

O falante tem, desse modo, a possibilidade de individualizar-se e de individualizar seu discurso não por meio da atualização das virtualidades de um sistema gramatical (como querem a Lingüística e a Estilística), ou da expressão de uma subjetividade pré-social (como queriam os românticos), mas na interação viva com as vozes sociais. *Autorar*, nessa perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica.³³

1.3 Por onde começar

O próximo passo consiste em estabelecer as bases para um método de garantir que o material que se apresenta aos alunos seja preservado na condição de enunciado. Para alcançar esse objetivo, vou partir de considerações de Schneuwly que julgo de absoluta pertinência para o delineamento do aspecto a ser tratado.

Destaco, das considerações desse autor sobre os gêneros discursivos, a seguinte passagem:

Em Bakhtin (1953/1979), há uma relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero. Em afirmações como: "Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso" ou "Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria", a problemática dos esquemas de utilização não aparece. De fato, tudo se passa como se essa forma tivesse sempre estado lá; ela não é dinamizada. Essa concepção de imediatez do gênero, de seu determinismo uma vez a escolha efetuada, coloca, pelo menos, o seguinte problema: mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um "rico repertório de gêneros", coloca-se, a cada vez, o problema da adaptação do gênero à situação concreta, o que, aliás, o próprio Bakhtin enfatiza. Nada é dito, entretanto, sobre os mecanismos dessa adaptação; nada é dito, para retomarmos a terminologia introduzida acima, sobre os esquemas de utilização.³⁴

O autor introduz um questionamento crucial do ensino: quais seriam os mecanismos da adaptação do gênero à situação concreta (que ele chamou de "esquemas de utilização")?

Para oferecer uma resposta, vou pinçar algumas afirmativas desse autor. A primeira delas é a que glosa o que Bakhtin disse sobre a essencialidade do gênero e corrobora a importância dessa noção para o ensino. Ela está presente na seguinte passagem:

³³ FARACO, C. A. & NEGRI, L. **O falante: que bicho é esse, afinal?**, p. 167–169.

³⁴ SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. p. 28.

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação).³⁵

A segunda afirmação é a que retoma a definição de gênero primário de Bakhtin ("*comunicação verbal espontânea*") e acrescenta que, "*por todas as evidências, os gêneros secundários não são espontâneos*"³⁶. A terceira afirmação é a de que as situações tratadas nos gêneros secundários não resultam "*direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais*"³⁷. Desse conjunto de afirmações, vou subsumir uma proposta de explicação para o pouco fruto do trabalho com textos na sala de aula.

Um dos aspectos a ressaltar é a inexistência de um tratamento dos "esquemas de utilização" dos gêneros. Quando não simplesmente troca os objetos de suas descrições (os conteúdos gramaticais pelos tipos de gêneros), a escola cria situações de produção que não conseguem instaurar um processo legítimo de interação, vale dizer, os "textos" presentes não alcançam o estatuto de enunciados; não se instaura um processo interlocutivo. Todo o processo que tem seguimento não passa de uma situação monológica em que o aluno executa mecanicamente as instruções que o professor vai determinando.

Nesse sentido é que enfatizo o que diz Schneuwly acerca de os gêneros secundários não serem espontâneos: os alunos precisam ser mobilizados para desencadear um processo interlocutivo com esses gêneros, principalmente no nível epilingüístico³⁸ que a escola quer atingir em cada atividade proposta. Isso significa que não basta apenas solicitar a produção de um texto, mas criar situações em que tais textos ocupem posições que o aluno, para cumprir intenções próprias, ou seja, que de fato o mobilizaram, vai ter de confrontar para dar continuidade ao processo desencadeado. É esse aspecto que venho perseguindo em minha trajetória profissional e que foi objeto de minha dissertação de mestrado, cujo subtítulo (A captura de um objeto de ensino) apontava para essa necessidade: não basta dispor de um texto para ter um objeto de reflexão, mas uma situação em que esse objeto

³⁵ SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. p. 30.

³⁶ SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. p. 32.

³⁷ SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. p. 33.

³⁸ *Atividades epilingüísticas*, conforme definição de Geraldi, são reflexões que o produtor de um texto oral ou escrito faz sobre os recursos formais que está usando. In: GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. p. 190.

torna-se objeto de ensino, sem perder sua função básica de concretizar uma ação do seu produtor. Essa imagem vem captada em toda sua complexidade na seguinte fala de De Lemos: *"É através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto OBJETO sobre o qual vai poder operar"*³⁹.

Como disse anteriormente, antes de preocuparmo-nos com o texto (tanto na leitura quanto na produção), temos de fazer um significativo investimento na criação de um espaço pedagógico propício à instauração de um processo interlocutivo, já que, como se depreende da terceira assertiva de Schneuwly que tomei como referência, as motivações dos gêneros secundários são uma experiência a construir. Isso leva a pressupor um estágio anterior ao contato com o texto sobre o qual se quer que o aluno tenha um olhar inquiridor, e é essa também a grande ausência na preparação didática dos textos para entrarem na sala de aula. Ao invés de criar um cenário interlocutivo em que um gênero é posto no horizonte de consideração dos alunos, a escola enxerta um conteúdo (às vezes o próprio gênero) e faz valer seu recurso didático por excelência: a explicação *a priori* de todos os ditos saberes escolares.

Com essa explanação, quero deixar clara a necessidade de estabelecermos o enunciado como a unidade mínima da língua, e que é preciso instaurar em sala de aula um espaço dialógico. Retomando um destaque dado à fala de Olson anteriormente citada, o foco da disciplina deve ser a descoberta e, depois, o manejo da força ilocucionária da língua.

1.4 Para chegar lá

Circunscrito o objeto de ensino, é preciso especificar também uma concepção de educação adequada às demandas metodológicas que essa empreitada implica. Vou retomar alguns aspectos do processo interlocutivo.

A linguagem é um fenômeno entrópico. O que garante a produtividade da linguagem é a necessidade de troca (daí Foucault falar em campo de confluência em que o objeto se define por possibilidades exclusivas de contraposição a outros enunciados). As bases de troca se definem pelos elementos que estão presentes no momento interacional, em suas mútuas e diversificadas relações. O que desencadeia a função enunciativa é justamente a "incerteza", a "imprecisão" que decorre dos

³⁹ In: GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. p. 183.

processos relacionais, em virtude das diferenças de subjetividades inerentes aos momentos em que a interação está sendo requerida. É o que diz Foucault acerca da interpretação, como citado anteriormente (ver nota 25, p. 11): interpretar é administrar uma carência de recursos para dar uma idéia clara ao interlocutor do que estamos querendo dizer. É o que também está presente na visão de Bazerman quando ele diz que *"gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas **tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos**"* (grifo meu). Esse ponto de vista é fundamental para o que vai ser discutido nesta tese. A escrita dispõe de recursos mais complexos para resgatar enunciados que as histórias em quadrinhos, por exemplo, daí estas gozarem de mais prestígio entre os leitores do que os textos que assentam sobre material exclusivamente escrito. Reside nisso, e não num elemento simplificador que associa as HQ a um empobrecido universo discursivo da indústria cultural, essa preferência pela leitura de HQ entre os jovens. É também este aspecto que vamos tomar como fundamento para a crítica que faremos da atuação da escola: a desconsideração dos enunciados tanto nas lides relacionadas ao ensino quanto nas instâncias em que a linguagem é objeto de estudo.

O equívoco apontado por Zumthor (nota 30, p. 13) faz com que continuemos aplicando à oralidade as características da escrita, o que tem resultado no pouco fruto do aprendizado dessa modalidade. O resgate do enunciado propriamente se daria, portanto, por meio do resgate imagético de uma situação e de uma performance verbal específicas. Em seus estudos sobre o funcionamento do cérebro, Damásio chegou às seguintes conclusões:

O conhecimento factual necessário para o raciocínio e para a tomada de decisões chega à mente sob a forma de imagens. Debrucemo-nos, agora, sobre o possível substrato neural dessas imagens.

Se você olhar pela janela para uma paisagem de outono, se ouvir a música de fundo que está tocando, se deslizar seus dedos por uma superfície de metal lisa ou ainda se ler estas palavras, linha após linha, até ao fim da página, estará formando imagens de modalidades sensoriais diversas. As imagens assim formadas chamam-se *imagens perceptivas*.

Mas você pode agora parar de prestar atenção à paisagem, à música, à superfície metálica ou ao texto, e desviar os pensamentos para outra coisa qualquer. Talvez esteja agora pensando em sua tia Maria, na torre Eiffel, na voz de Plácido Domingo ou naquilo que acabei de dizer acerca de imagens. Qualquer desses pensamentos é também constituído por imagens, independente de serem compostos principalmente por formas, cores, movimentos, sons ou palavras faladas ou omitidas. Essas imagens, que vão ocorrendo à medida que evocamos uma recordação de coisas do passado, são conhecidas como *imagens evocadas*, em oposição às imagens de tipo perceptivo.

Ao utilizarmos imagens evocadas, podemos recuperar um determinado tipo de imagem do passado, a qual foi formada quando planejamos qualquer coisa que ainda não aconteceu mas que esperamos venha a acontecer, como por exemplo reorganizar nossa biblioteca no próximo fim de semana. Enquanto o processo de

planificação se desenrolou, formamos imagens de objetos e de movimentos e consolidamos a memorização dessa ficção em nossa mente. A natureza das imagens de algo que ainda não aconteceu, e pode de fato nunca vir a acontecer, não é diferente da natureza das imagens acerca de algo que já aconteceu e que retemos. Elas constituem a memória de um futuro possível e não do passado que já foi.

Essas diversas imagens – perceptivas, evocadas a partir do passado real e evocadas a partir de planos para o futuro – são construções do cérebro. Tudo o que se pode saber ao certo é que são reais para nós próprios e que há outros seres que constroem imagens do mesmo tipo. Partilhamos com outros seres humanos, e até com alguns animais, as imagens em que se apóia nosso conceito do mundo; existe uma consistência notável nas construções que diferentes indivíduos elaboram relativas aos aspectos essenciais do ambiente (texturas, sons, formas, cores, espaço). Se nossos organismos fossem desenhados de maneiras diferentes, as construções que fazemos do mundo que nos rodeia seriam igualmente diferentes. Não sabemos, e é improvável que alguma vez venhamos a saber, o que é a realidade "absoluta".⁴⁰

Em Calvino também vamos encontrar a compreensão do fenômeno enunciativo como o resgate imagético de um cenário:

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto.⁴¹

O autor diz ainda:

Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, "icástica".⁴²

Sobre isso, assim se manifesta Bakhtin:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.⁴³

⁴⁰ DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. p. 124.

⁴¹ CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. p. 99.

⁴² CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. p. 107.

⁴³ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. p. 132.

Quando restrita a uma dada formação discursiva, na qual todos os envolvidos no processo compartilham do conjunto do universo de signos que serão empregados na objetivação dos enunciados, a tendência é termos menos "ruídos" fazendo decair a qualidade das informações que estão sendo trocadas (*informação* é tomada aqui num dos sentidos que tinha na Idade Média: "*algo que da cierta forma o carácter a la matéria o la mente, una fuerza que modela la conducta, que capacita, instruye, inspira o guía*"⁴⁴). Mas situações "puras" são muito difíceis de ocorrer, porque as subjetividades trazem diferenças históricas de vida, tendências emocionais, motivações religiosas etc. que vão fazer parte da interação, mesmo nos momentos em que se espera o máximo de objetividade. Sendo assim, pelo que colocamos em jogo ao interpretar (todo o conjunto de nossa experiência), a posição de que partimos é de resistência a promover alterações na interpretação que projetamos, porque isso pode exigir a transformação radical de nossa experiência, impedindo-nos de recompor uma ordem mínima ao sistema referencial que estamos expondo à alteração e dificultando nossa capacidade de manter congruência com o meio físico ou social, o que certamente nos traria prejuízos.

Por causa disso, a nossa tendência é procurar elementos familiares na fala do outro, de modo a ser possível marcar uma posição dialógica estratégica no momento discursivo. Por isso, Bakhtin diz que todo enunciado tem uma apreciação social que lhe descortina sentidos possíveis e rejeita outros. Mas, ressalte-se, trata-se sempre de um campo de possibilidades, daí por que designar-se como "incerteza". Tanto maior o grau de incerteza, maiores as relações que se estabelecem, porque vão envolver um número maior de fatores a serem analisados nas decisões enunciativas. É esse o caráter inaugural de que fala Foucault quando se refere aos enunciados e ao fato de que eles não são repetíveis: são fruto de um "cálculo" de adequabilidade ao momento em que estão se constituindo ao serem constituídos. Nem momento nem enunciado estavam objetivados antes, senão em co-ocorrência virtual a n arranjos passíveis de serem objetivados, mas com efeitos distintos.

Ao trabalhar com o princípio da incerteza, o enunciado ocorre num interregno em que a segurança da linearidade não está presente. É esse fator que desencadeia a interação, o processo pelo qual se dá a interpenetração discursiva – o momento em que se instaura o enunciado. É o momento em que o discurso do outro é momentaneamente meu – recurso necessário para que possa avaliá-lo –, motivo pelo qual projeto nele minhas experiências discursivas, fruto da vivência cultural que tenho

⁴⁴ CAMPBELL, J. *El hombre gramatical*. p. 13.

e dos recursos que vou amalhando ao longo da vida, os quais me permitem esboçar novas articulações discursivas para fazer progredir a conversação. Bakhtin enfatiza esse aspecto fundamental do enunciado:

Em qualquer enunciação, por maior que seja a amplitude do seu espectro semântico e da audiência social de que goza, uma enorme importância pertence à apreciação. É verdade que a entoação não traduz adequadamente o valor apreciativo; esse serve antes de mais nada para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação. (...) a significação objetiva forma-se graças à apreciação; ela indica que uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores – tanto no horizonte imediato como no horizonte social mais amplo de um dado grupo social. Além disso, é à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significação.⁴⁵

Isso posto, vamos operar um pequeno ajuste no foco desta tese. Com base nas palavras de Zumthor sobre a diferença entre oralidade e voz, que nossa visão antropográfica nos impede de ver, vamos assentar no pressuposto de que qualquer manifestação discursiva tem como referência essencial a voz, entendida, pela sua ubiquidade, como a forma por excelência da comunicação. A intensificação das recentes preocupações com a oralidade como objeto de estudo e ensino aponta para um "dar-se conta" disso. Mas, insisto, não da forma como a escola trabalha, explicando aquilo que quer que seja aprendido. Não dá para "explicar" a oralidade: o nível dela é o mais elementar e profundo; é a relação direta do corpo com o conhecimento; é uma experiência. Oferece ao interlocutor uma quase certeza acerca do sentido daquilo que ouviu. De certa forma, é o que está presente na fala de Sanders: "(...) Sabemos, por exemplo, que, quando Carlos Magno usa a frase 'eu li', por vezes quer dizer que o bispo Alcuin fez-lhe uma leitura em voz alta. Mas quem pode confundir o som de uma gargalhada?"⁴⁶.

Com base nesse pressuposto, admitimos que, quando nos remetemos aos discursos dos personagens numa narrativa, ou ao discurso do narrador que se quer distante dos julgamentos (daí usar uma linguagem mais formal), ou ainda aos textos científicos, que também são compostos de enunciados, é a voz que buscamos para além da oralidade captada conforme os recursos peculiares do discurso em questão. É a cadeia fônica com toda a sua riqueza de sons, tons, matizes, silêncios, contraposições, ênfases, texturas e uma infinidade de outras características que se tenta reter no processo de descontextualização que as modalidades gráficas de discurso empreendem. Em *As cidades invisíveis*, diz o personagem-narrador: "*Eu falo,*

⁴⁵ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. p. 134–135.

⁴⁶ SANDERS, B. *A mentira em ação: Chaucer se torna autor*. p. 137.

falo, mas quem me ouve só fixa as pérolas que deseja... Quem comanda o conto não é a voz: é o ouvido"⁴⁷.

É importante ter claro que não se está fazendo aqui um manifesto contra a escrita; pelo contrário, é justamente para poder propiciar o acesso irrestrito a ela que se está fazendo a crítica a um movimento que culminou com a mitificação dessa forma de expressão. Assim, o que se vai procurar aqui é demonstrar o modo como se estabelecem as relações entre a escola e os demais campos da cultura, marcadas: *a)* pelo fato de que as linguagens evoluem à medida que aperfeiçoam técnicas para resgate da voz individuada (os enunciados), ou seja, destacada de um todo inconsútil, que nos permite singularizar aspectos da natureza que vão entrar no nosso horizonte de compreensão (a nossa realidade palpável); *b)* pela ausência, na escola, dos enunciados vivos que fazem parte das linguagens que circulam no espaço cultural mais amplo; *c)* pela assunção de que a ausência de enunciados é que faz a escola obter pouco fruto das relações de ensino-aprendizagem; *d)* pela falta de um trabalho na escola que leve o aluno a desenvolver um repertório enunciativo de que possa lançar mão para entender o mundo do qual faz parte; *e)* pela tentativa da escola de moldar as linguagens culturais ao seu gênero discursivo.

No fundo, o que temos é a busca incessante de recursos que dêem conta o máximo possível de oferecer pistas de como atribuir sentido ao que ocorre. A escrita seria o nível mais complexo de estabelecimento de pistas para se chegar ao sentido, até por sua recusa em valer-se de outros dispositivos que não os genuinamente de escrita. Seria o grau máximo de autonomia discursiva, tendo em vista que não precisaria de nenhum elemento que não estivesse disponível no arcabouço que a escrita comporta (capacidade de dizer o que quiser em quaisquer circunstâncias, pela acessibilidade aos recursos; a capacidade para desenhar, por exemplo, costuma ser associada à existência de uma habilidade especial, de um "dom"). Sem entrar no radicalismo da poesia concreta, quantas obras literárias valeram-se de recursos outros, além de Machado de Assis, com o epitáfio em *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Figura 01) e Sérgio Sant'Anna, no conto *A aula* (Figura 02)?

Por que a escola ressalta a importância da concatenação entre texto e imagem no tratamento das HQ, mas não tem a mesma preocupação quando se trata de texto instrucional contendo imagens? Por que as histórias infantis sem texto não são histórias caracterizadas como histórias em quadrinhos, mas como "histórias sem texto", ao passo que "O Sistema" (figuras 03a e 03b), quase 100 páginas sem

⁴⁷ CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. p. 128–129.

explicitar uma fala sequer, é uma história em quadrinhos e não história sem texto? São questões a aprofundar em outras pesquisas.

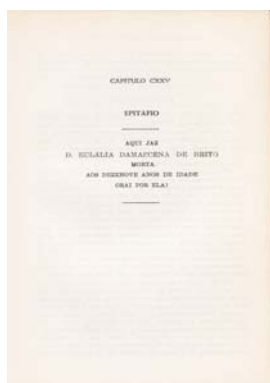


Figura 01⁴⁸ (Anexo 01)

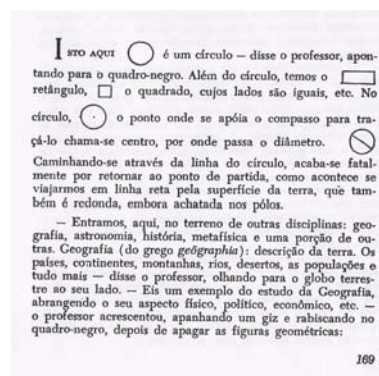


Figura 02⁴⁹ (Anexo 02)



Figura 03a

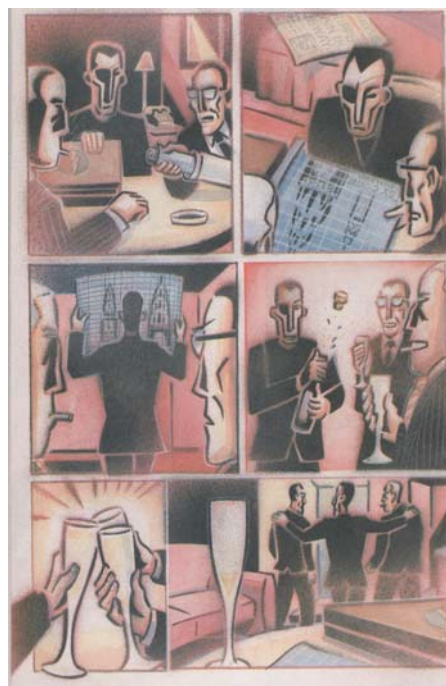


Figura 03b⁵⁰

A descontextualização de um certo tipo específico – que é o que nos afasta, em maior ou menor grau, não da oralidade em si, mas da enunciação física – é que caracteriza a escrita, daí a dificuldade maior em se recorrer a ela. Daí também os cuidados que se deve tomar ao se valer de recursos de uma linguagem para "ensinar" outra. Difícilmente se vai, a partir de histórias em quadrinhos, diretamente para a escrita. Os quadrinhos vão povoar nosso universo referencial (cultural) de enunciados que poderão ser acionados no momento de lermos a escrita nas suas distintas

⁴⁸ ASSIS, M. de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. p. 243.

⁴⁹ SANT'ANNA, S. **Notas de Manfredo Rangel, repórter (a respeito de Kramer)**. p. 169.

⁵⁰ KUPER, P. **O sistema**. p. 30–31.

manifestações. Mas, para isso, é preciso saber reconhecer os modos próprios como a escrita registra enunciados, e não usando os quadrinhos para "explicar" os modos próprios da escrita.

O problema pode ser o de que tentamos descaracterizar a escrita como resgate da oralidade. Tanto é verdade que a presença da oralidade na escrita é vista como "problema", "erro" na escola, e não como característica dos alunos em uma situação que talvez não esteja colocando a necessidade da descontextualização no horizonte da ação que está se desenrolando.



Figura 04⁵¹ (Anexo 03)

Quando se fala em oralidade, e é essa a crítica presente em Zumthor quando diz que ela é uma abstração, isso é feito a partir do suporte físico em que ela se manifesta (dado aos olhos) e, assim, toma-se a escrita como referência para caracterizá-la. Ao abordar o tema "fala e escrita", Vergueiro *et al.* referem-se às características da fala registrada nos balões de diálogo entre dois personagens como "presença da fala na escrita". Tomar a escrita como referência na fala inverte a a genealogia dos gêneros (os secundários é que derivam dos primários), encobrendo a real função de certos aspectos presentes nos textos de qualquer natureza e criando uma imagem falsa do fenômeno que está sendo analisado. No caso retratado na Figura 04, não há presença da fala na escrita, porque os balões "são" a fala captada por meio da escrita. A impressão que fica, é que só nesses momentos há presença da fala na escrita, quando na verdade toda a escrita é uma tentativa de captar a voz dialógica. Se seguissemos essa linha de pensamento, as indicações entonacionais também seriam presença da fala na escrita, como dois elementos distintos, e não a tentativa de conversão do sinal no signo, o apagamento dialético em que a escrita some na materialização do diálogo.

Assim, os trabalhos devem privilegiar as respectivas formas de captação da oralidade enunciativa (uso essa expressão para não confundir com verbalização mecânica de entonações convencionadas por sinais arbitrariamente determinados, isto é, uma simples leitura em voz alta). As intenções expressivas devem ser o ponto de referência, e o aluno deve aprender a dar direcionalidade ao vetor intencional dos signos que utiliza em suas performances discursivas e também quando lê materiais escritos.

⁵¹ VERGUEIRO, W. *et al.* Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. p. 74.

O mesmo raciocínio cabe quando falamos do uso dos quadrinhos (assim como o do cinema, o da música, etc.) na escola. Normalmente, são tomados os aspectos temáticos e/ou os substratos gramaticais e proposicionais, e não os enunciados, que vão além do plano material em que aqueles se objetivam.

Adiantando o assunto de que tratarei com mais profundidade nos próximos capítulos, vou comentar mais um exemplo tirado do universo dos quadrinhos. Na tira a seguir, retirada de Olson, o modo de registrar a fala do Diácono é um exemplo de tentativa de recuperação da solenidade da fala desse personagem. A escrita gótica é usada com ênfase quando ele reproduz o discurso oficial da igreja, com todo o peso que a investidura no cargo lhe confere. Mas quando ele ameniza o preceito, além da expressão de "desenxavido", a transgressão ao preceito é também assinalada por uma amenização nos caracteres góticos com que a sua fala é materializada, uma espécie de meio-termo entre o modo de falar usual e o solene.



Figura 05⁵² – Pogo, 1993.

É interessante o recurso que o autor utilizou na terceira vinheta para indicar ao leitor como ele deve se "comportar" nesse quadro. As linhas de fronteira da vinheta adquirem um traçado parecido com o do balão com a fala do diácono. Ou seja, a paisagem que todos, tanto as crianças da história quanto o leitor, habitam nesse momento é a mente do diácono, que na vinheta seguinte se converte em fala e nos devolve ao cenário inicial.

Ao conjunto de possibilidades de se converterem cadeias sógnicas em enunciados chamaremos aqui de recursos de **enunciamento**. São os elementos específicos de que se valem as linguagens em seus modos específicos de registro gráfico-visual do enunciado. Assentamos na idéia de que cada linguagem faz uso de

⁵² OLSON, D. **O mundo no papel**. p. 111. (Tradução livre) Fala das crianças no quadro 1: "Olá, Diácono Mushrat!"; "Nóis tá fazendo pesquisa sobre a vida de coruja de Albert..."; "O senhor teria alguma boa fofoca sobre ele?". Fala do diácono no quadro 2: "Céus, não! Eu tenho uma política de não falar mal de um companheiro!". Fala do diácono no último quadro: "Mas você pode me contar... o que vocês conseguiram sobre ele até agora?".

recursos específicos (que em alguns casos podem ser comuns a outras linguagens) para transformar frases gramaticais (no caso da escrita) ou cenas (no caso dos quadrinhos e cinema) em enunciados potenciais, de modo a orientar a leitura, isto é, a enunciação. Assim como a palavra escrita, também uma imagem precisa do aporte de outros recursos que a façam transpor a sinalidade e alçar a esfera sónica, sem perder, obviamente, a materialidade do sinal. Nesse sentido, o enunciamento é a transposição da oralidade para as respectivas formas de representação dessa oralidade. Assentamos também no pressuposto de que a enunciação é essencialmente oral (no sentido de voz como manifestação física), ainda que se dê no mais absoluto silêncio.

Desse modo, temos enunciado (a cadeia sintagmática resultante da enunciação – a objetivação em uma das possibilidades paradigmáticas) e o enunciamento (os recursos de que se vale o locutor/escritor para proferir o enunciado, que vai além dos aspectos gramaticais e proposicionais de sua constituição). Os recursos de enunciamento podem ser tanto de natureza concreta (sinais de pontuação, ordem espacial – "não vou " X "vou não") quanto resultantes de conhecimentos compartilhados (o jeito de falar de cada segmento da cultura, características dos gêneros). A entonação, nesse sentido, ainda que em alguns momentos possa dispor de elementos concretos para tal (exclamação, interrogação), carece da participação mais ativa do leitor para resgatar os tons que soem ocorrer num dado gênero no qual se encaixaria o personagem que está a falar em determinado momento.

Infelizmente, fruto de um percurso escolar que descuidou da aflorescência, do contato de alunos com enunciados (não com a escrita apenas, mas com a combinação de escrita com outros elementos que se apagam dialeticamente), os alunos têm resistência em aceder à literatura e escrita mais formalizada, como têm demonstrado as pesquisas ao longo da história e das culturas. Testemunho disso é dado por Lahire:

Quando nos levantamentos estatísticos, se pergunta aos estudantes para classificar uma lista de atividades que compreende os temas seguintes: jogar, praticar um esporte, ver televisão, escutar música e ler, notam-se claramente variações conforme o ambiente social da família, mas observa-se também que a leitura nunca é colocada na cabeça da hierarquia das preferências. A leitura está, portanto, claramente desligada da escola, inclusive por parte dos jovens dos meios culturalmente mais bem-dotados, e nossas entrevistas mostram bem quanto a produção de um gosto pela leitura de textos, bem como numerosos outros aspectos da educação dos filhos, supõe um *combate* e uma *ascese* da parte dos pais. Combate para fazer com que leiam as crianças que preferem jogar, combate para fazer com que leiam outra coisa além de revistas em quadrinhos, combate

para integrar a leitura nos momentos comuns da vida familiar. Quando se pergunta aos estudantes sobre a sua preferência em matéria de gênero de leitura, constata-se que em todos os ambientes sociais são as histórias em quadrinhos que estão em primeiro lugar (cerca de dois terços em todos os ambientes). Também, quando se pergunta se mantêm conversações "literárias" regulares, ocasionais ou são inexistentes, percebe-se que a homogeneidade social prevalece sobre a heterogeneidade social.⁵³

Na escola, os quadrinhos, longe de serem tratados como um dos modos de captar enunciados, são usados para "ensinar" (o que já é dar um salto para o fim, pulando etapas essenciais para o aprendizado) um modo de expressão que não é o seu próprio. Acabam servindo apenas para introduzir referências temáticas que serão "discutidas" de modo discutível. Não serão vivenciadas, mas explicadas para que sejam logo incorporadas. A explicação se fundamenta na noção de que incorporamos a ordem. Esse modo de ver o ensino parte do pressuposto de que quando recebemos algo já ordenado isso vai ser facilmente incorporado ao nosso universo referencial, posto que apresenta já uma ordem que não vai confundir nossa rede conceitual. Nessa perspectiva, uma ordem não desestabilizaria, pelo contrário, produziria mais ordem. Isso vem desde Comenius: *"Por isso, alguém disse, com elegância e verdade, que a ordem é a alma das coisas. Com efeito, tudo aquilo que é ordenado, durante todo o tempo em que conserva a ordem, conserva o seu estado e a sua integridade; se se afasta da ordem, debilita-se, vacila, cambaleia e cai"*⁵⁴. Mas sabemos que a *produção de sentido* implica promover alterações nos sistemas de referências como até então ordenados, ou seja, promover desordem.

Quando ouvimos dizer que a escrita molda nossa forma de pensamento, pensamos logo no encadeamento linear de unidades discretas que caracteriza a escrita, mas os estudos de gênero nos mostram que não é bem assim. O que sofreu influência da escrita foi o protocolo de leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo, no caso do Ocidente), mas o que esperamos encontrar são os enunciados.

Nosso modo de ler (e isso não é novo) se caracteriza por um movimento de "antecipação da leitura" (os gêneros), para os quais a noção de enunciado é fundamental. Daí Bakhtin dizer que os gêneros *"nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática"*⁵⁵. São dados aos sentidos todos, simultaneamente.

⁵³ LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. p. 29.

⁵⁴ In: MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. p. 46.

⁵⁵ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. p. 301.

Ainda acerca disso, é de se registrar o destaque que o autor dá à presentificação da voz:

Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se **ouvíssemos** o "dixi" conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares. O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem). (...) Não basta que o enunciado seja inteligível ao nível da língua.⁵⁶

1.5 A descontextualização: circunscrever para ampliar

Para entendermos melhor a idéia de representação da oralidade, é preciso trazer à discussão um aspecto fundamental com relação aos modos de registrar enunciados, seja pelas linguagens gráficas, seja pela escrita: a operação de descontextualização, entendida como o processo de recriação em outra linguagem do momento espaço-temporal da enunciação (cujas características – as do momento – são também recurso de enunciamiento). Descontextualização não é afastamento, mas possibilidade de resgate, aproximação por evocação sensorial em outro momento, tanto quanto permitam os recursos próprios de cada linguagem. Não se trata de **afastar-se de**, mas de **levar junto**.

O ensino tem, de certo modo, insistido na premissa de que a possibilidade de descontextualização deu-se com a escrita, e pauta o ensino da língua com base nesse afastamento, no mutismo discursivo a que já fizemos referência anteriormente. No entanto, segundo estudos apontados por Denny, a cultura escrita não é a única responsável pelo pensamento descontextualizado, mas apenas a sua amplificadora⁵⁷. Diz o autor:

O motivo geral da descontextualização, que pode ser aplicado independentemente da cultura escrita, é o crescimento das sociedades humanas para além de um limite em que todos os membros compartilham um patrimônio comum de informações. Nas pequenas sociedades, a maioria das interações ocorre face a face, entre parentes e pessoas que se conhecem a vida toda. À medida que a sociedade vai crescendo e englobando milhares de dezenas de pessoas, aumenta a interação com estranhos que podem não compartilhar o mesmo patrimônio de informações. Isso significa que é preciso ser muito cauteloso ao se incluírem todas as informações relevantes na mensagem, pois o receptor pode não ser capaz de acrescentar os aspectos corretos a partir do contexto. Esse é o impulso original ao pensamento descontextualizado: a provisão de informações a pessoas que possuem uma vida diferente da nossa, em sociedades maiores que as dos caçadores e coletores aborígenes.⁵⁸

⁵⁶ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. p. 299.

⁵⁷ DENNY, J. P. *O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita*. p. 82.

⁵⁸ DENNY, J. P. *O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita*. p. 82.

A descontextualização, portanto, não é prerrogativa exclusiva da cultura escrita, sendo um cálculo a ser realizado também na comunicação face-a-face. Denny comenta que a cultura escrita não é única no que diz respeito à fixação de um texto para posterior interpretação. Para isso, cita estudos sobre os gêneros orais em diversas sociedades que envolvem a lembrança e o comentário do que é dito, bem como estudos sobre a fixação oral do texto do *Rigveda* na Índia clássica e o desenvolvimento de comentários e análises orais desse texto. Segundo os estudos analisados, *"a escrita, quando muito, facilita a memorização de textos e suas interpretações, possibilitando a preservação de maior material textual e o desenvolvimento de uma seqüência mais longa de comentários sobre comentários"*⁵⁹.

Essa reflexão foi introduzida aqui para chamar a atenção para o aspecto que estou querendo pôr em evidência: os modos (os recursos de enunciação) que cada linguagem utiliza para operar a descontextualização nos níveis em que as respectivas situações de interlocução exigem. Resgatar um contexto é adotar uma atitude responsiva, isto é, guardadas as peculiaridades das condições para tal, participar "fisicamente" do momento interlocutivo, definindo uma posição própria no contexto em exposição. O enunciação, nesse sentido, seria, ao mesmo tempo, o meio de descontextualizar, melhor dizendo, instaurar um contexto e transpô-lo para outro modo de **realização** (considero este termo preciso no que diz respeito ao que se quer da escrita: não apenas registro, mas presença viva). Sobre isso, assim se manifesta Kleiman a partir de seus estudos sobre leitura: *"A capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na leitura. A pesquisa mostra que a criança não utiliza o contexto espontaneamente, particularmente aquelas crianças que convivem com uma história de fracasso em relação à leitura"*⁶⁰.

A capacidade de descontextualização vai absorvendo todo tipo de recurso para cumprir esse mister prospectivo de reação ao meio, entre os quais os elementos escritos até o nível em que são mais funcionais que os outros disponíveis. A partir de um certo nível de leitura, que ultrapassa o mero reconhecimento da forma lingüística ou gráfico-visual, eles começam a se desfazer enquanto escrita ou desenho apenas e adquirir outro estatuto, outra forma de existência. Convertem-se em enunciados. Por isso Foucault diz que os enunciados são campos de possibilidades e abrem-se para a confluência que eles instauram, e se caracterizam pelo atravessamento das outras possibilidades e pelas idas às outras possibilidades.

⁵⁹ DENNY, J. P. **O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita**. p. 87.

⁶⁰ KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. p. 70.

No caso da escrita, que é o problema maior que a escolarização enfrenta, advindo dessa incompreensão os problemas com a leitura de modo geral, o recurso ao contexto passa pelo resgate dos enunciados de que se compõe o material dado à interlocução. A dificuldade, constatada por Kleiman, que as crianças têm de recontextualizar para entender o material que lhes é dado à leitura residiria, conforme hipótese de trabalho que foi o objeto de minha dissertação de mestrado, já mencionada, justamente na desconsideração daquilo que é essencial na linguagem: o **enunciado**.

O enunciado, como já disse, aquilo que se materializa com a enunciação, define com mais clareza os tipos de relações possíveis. O enunciado, contudo, não se restringe, como vimos, ao suporte de que se vale o produtor de um discurso para dar materialidade àquilo que quer ver entendido pelo interlocutor. A fala não se resume à cadeia fônica, assim como a escrita não se basta com os signos lingüísticos próprios da escrita, com as palavras dispostas segundo leis sintagmáticas de amplo conhecimento dos interlocutores. É preciso mais que isso para haver enunciados, e a escrita, por suas peculiaridades, é a que mais se afasta da oralidade e a que dispõe de recursos mais complexos para resgatar essa oralidade que, ao cabo, é quem preside as condições de enunciação e, concomitantemente, da contextualização pretendida.

O processo de enunciação presentifica experiências que, evocando uma imagem mental, por envolver mais sentidos, potencializa a atribuição de significado pragmático aos discursos que estão constituindo uma dada situação. Essa necessidade de uma imagem, ainda que mental, de algo palpável, que se possa manipular, envolvendo mais sentidos, é um procedimento natural de que lançamos mão para irmos compondo nosso universo simbólico. A escrita, e ao cabo a escrita formal, por suas características, é, repito, a linguagem que menos recursos dispõe para o resgate de enunciados, valendo-se de certo modo de glosas que explicam como o texto deve ser lido. Mas essas informações, para leitores pouco experientes (entenda-se, com pouco repertório de enunciados em sua consciência lingüística), acabam sendo ignoradas, porque eles imprimem ao que lêem entonações outras que não aquelas propostas no corpo da narrativa, principalmente quando o narrador utiliza um tipo discursivo pouco presente no cotidiano do leitor. Entre uma *informação* (um dado) e uma *sensação* (um acento expressivo) que o próprio leitor põe na leitura, prevalece esta última. O fio narrativo não vai se entramando ao longo da leitura e o leitor, não determinando uma posição confortável no enredo, vai abandonando a

leitura em virtude de um desconforto que não é sequer amenizado. Um exemplo significativo do que ocorre com frequência no nosso dia-a-dia pode ser tirado de uma passagem envolvendo Alice nos país das maravilhas. Num dos inusitados momentos vividos pela personagem, diz-lhe a Duquesa: *"Nunca imagine que não ser diferente daquilo que pudesse parecer aos outros que você fosse ou poderia ter sido não seja diferente daquilo que você tendo sido poderia ter parecido a eles ser de outro modo"*. É à resposta de Alice que quero chamar a atenção: *"Acho que poderia entender melhor – disse Alice com muita polidez – se visse tudo isso escrito. Mas não consigo seguir o que a senhora diz"*⁶¹.

Recorro a essa passagem por dois motivos. O primeiro deles é que ela espelha uma situação comum a que todos estamos sujeitos diante da linguagem e o esforço que fazemos para encontrar elementos que nos ajudem a dar clareza aos conjuntos de signos com que nos deparamos e que estejam mais afastados de modos familiares de significar. O segundo motivo é a própria solução que ela supôs que ajudaria a resolver o problema: poderia entender se **visse** escrito. A cadeia sonora emitida pela Duquesa, ainda que formalmente indefectível, não foi suficiente para que Alice conseguisse extrair um sentido (embora a intenção da Duquesa – confundir – Alice tenha percebido, como se depreende de sua resposta à insistência da Duquesa em continuar a falar: *"Por favor, não se dê ao trabalho de dizer isso de maneira mais comprida do que já disse."*).

Alice apela para uma visualização real do texto, ou seja, quer resgatar o suporte peculiar de textos do tipo proferido pela Duquesa. A partir da materialização do suporte, Alice julga que poderia, com base nas pistas apresentadas, recompor a imagem mental do que estava sendo dito e entender a mensagem. É esse aspecto que gostaria de reter desse exemplo, para mais à frente justificar os pressupostos em que vou me fundar para compor esta tese: qualquer que seja a situação com que nos deparemos, a decodificação de signos passa pela composição de um cenário criado a partir de uma oralidade resgatada do arranjo sógnico com que estamos em contato. A oralidade, no caso da escrita, é que daria "visibilidade" ao texto, convertido em enunciado, tal como os vemos tratados em Bakhtin e Foucault.

A esse propósito, reproduzo o significativo trecho com que Bakhtin ilustra o que diz sobre o enunciado. Esse trecho, ele o retira de um conto de Dostoiévski:

⁶¹ CARROLL, L. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. p. 107.

Certa vez, num domingo, já perto da noite, eu tive ocasião de caminhar ao lado de um grupo de seis operários embriagados, e subitamente me dei conta de que é possível exprimir qualquer pensamento, qualquer sensação, e mesmo raciocínios profundos, através de um só e único substantivo, por mais simples que seja [Dostoiévski está pensando aqui numa palavrinha censurada de largo uso]. Eis o que aconteceu. Primeiro, um desses homens pronuncia com clareza e energia esse substantivo para exprimir, a respeito de alguma coisa que tinha sido dita antes, a sua contestação mais desdenhosa. Um outro lhe responde repetindo o mesmo substantivo, mas com um tom e uma significação completamente diferentes, para contrariar a negação do primeiro. O terceiro começa bruscamente a irritar-se com o primeiro, intervém brutalmente e com paixão na conversa e lança-lhe o mesmo substantivo, que toma agora o sentido de uma injúria. Nesse momento, o segundo intervém novamente para injuriar o terceiro que o ofendera. "O que há, cara? quem tá pensando que é? a gente tá conversando tranqüilo e aí vem você e começa a brônquear!". Só que esse pensamento, ele o exprime pela mesma palavrinha mágica de antes, que designa de maneira tão simples um certo objeto; ao mesmo tempo, ele levanta o braço e bate no ombro do companheiro. Mais eis que o quarto, o mais jovem do grupo, que se calara até então e que aparentemente acabara de encontrar a solução do problema que estava na origem da disputa, exclama com um tom entusiasmado, levantando a mão: "... Eureka! Achei, achei!" é isso o que vocês pensam? Não, nada de "Eureka", nada de "Achei". Ele simplesmente repete o mesmo substantivo banido do dicionário, uma única palavra, mas com um tom de exclamação arrebatada, com êxtase, aparentemente excessivo, pois o sexto homem, o mais carrancudo e mais velho dos seis, olha-o de lado e arrasa num instante o entusiasmo do jovem, repetindo com uma imponente voz de baixo e num tom rabugento... sempre a mesma palavra, interdita na presença de damas, para significar claramente: "Não vale a pena arrebentar a garganta, já compreendemos!". Assim, sem pronunciar uma única outra palavra, eles repetiram seis vezes seguidas sua palavra preferida, um depois do outro, e se fizeram compreender perfeitamente.⁶²

1.6 Estabelecendo um conceito de educação

Por conta da desconsideração a que me reportei – de que os textos de toda espécie tratados na escola são constituídos de enunciados e não de frases sintagmaticamente justapostas – é que a escola tem apresentado os resultados que fartos estudos e pesquisas nos desobrigam de abordar e que apontam como deficitário em todas as disciplinas. Língua Portuguesa e Literatura sofrem muito com isso, mas também a História, a Geografia, as Artes etc.

Por tudo o que apresentei até aqui, considero que a concepção de educação mais adequada ao tipo de demanda metodológica para dar conta do trabalho escolar com os enunciados é a que Platão apresenta no livro "A República", que aqui reproduzo:

⁶² BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. p. 133.

A educação, disse eu, seria uma arte da reviravolta, uma arte que sabe como fazer o olho mudar de orientação do modo mais fácil e mais eficaz possível; não a arte de produzir nele o poder de ver, pois ele já o possui, sem ser corretamente orientado e sem olhar na direção que deveria, mas a arte de encontrar o meio para reorientá-lo"⁶³.

Considero essa concepção a mais adequada em função de que valoriza a participação do aluno: o poder de ver ele já o possui (ouço aqui ecos do que diz Bakhtin acerca dos gêneros, de que nos são dados quase como nos é dada a língua materna). Contudo, ao definir a educação como a "arte da reviravolta", essa concepção acolhe o caráter entrópico que atribuí à linguagem. É esse caráter que promove a transformação dos gêneros discursivos, dos modos de estabelecermos interação com os outros, modificando as formas que usamos para criar os novos sentidos que as novas relações vão exigindo. É a reviravolta que nos impede de estacionar em formas estáticas que perdem sua vitalidade e deixam de estabelecer diálogo com a realidade. Daí a importância da educação, pois nem mesmo os gêneros estão livres dessa redução.

Olson, no relato que faz das formações das leis inglesas (os "writs"), oferece um bom exemplo disso:

Declarações escritas, eles formulavam explicitamente uma queixa que precisava ser respondida, e estão entre os primeiros tipos de documentos encaminhados para "informar o júri". Clanchy observou que eles contribuíram para a padronização não só das queixas como dos próprios queixosos. Ao serem preservados, serviam como precedentes; assim, os tipos de *writs* foram-se reduzindo e sua interpretação tornou-se uma rotina. Os matizes de significação foram sacrificados em favor da comodidade burocrática. Por outro lado, devido à padronização da forma e ao tratamento rotineiro da interpretação, um número maior de casos pôde ser examinado. Além disso, qualquer pessoa podia preencher um *writ*, o que até certo ponto reduzia as diferenças sociais que haviam dominado as considerações da Justiça desde a época feudal.

Valerá a pena observar de que maneira esses *writs* chegaram a ser encarados como representações autônomas de uma queixa. A interpretação se tornou uma rotina não apenas pela formalização da linguagem legal, mas também pela fixação da força ilocucionária. O *writ* era uma "queixa". A convenção determinava a natureza do ato de fala envolvido. Os *writs* legais se caracterizavam, portanto, não só pelo emprego da língua padrão, mas também por controlar formalmente a força ilocucionária do texto, a ponto de formar um gênero próprio de discurso.

O emprego de *writs* e das evidências escritas são exemplos antigos do tratamento de registros escritos como uma representação adequada do sentido; não são empregados simplesmente como lembrete das crenças pessoais e dos desejos dos seus autores; sua forma estereotipada permitiu o controle não só do sentido literal como do ato de fala envolvido – e ambos reduziram a variabilidade da interpretação. Se a intenção original do queixoso se perdia ao interpretar o sentido do documento, tanto pior para o seu propósito original; o documento permanece soberano.⁶⁴

⁶³ PLATÃO. **A república**.

⁶⁴ OLSON, D. **O mundo no papel**. p. 203–204.

Esse é o risco a que está sujeita a escola no tratamento dos gêneros discursivos. Privilegiados em seus formatos, eles deixam de ser o veículo de expressão individual e tornam-se um modelo a ser reproduzido, desconsiderando os matizes contextuais.



Figura 06⁶⁵ (Anexo 04)

Para encerrar este capítulo, vou utilizar os quadrinhos da Figura 06 para estabelecer uma correlação entre gêneros discursivos e a concepção de educação que selecionei para fundamentar as metodologias para trabalhar com eles na escola.

Na analogia aqui proposta, não preciso do dedo (a parte formal da escrita) para compreender o objeto, mas preciso dele para localizar o objeto e inseri-lo num campo dialógico. O dedo portador de uma direção é já um gênero.

⁶⁵ CHUNG, T. C. *Zen em quadrinhos*. p. 39.

CAPÍTULO II A FILOGENIA DA ESCOLA

Sísifo empurra a pedra ao alto da montanha e a pedra volta a rolar no vale; e o trabalho se repete através dos milênios. Quem é o chato: Sísifo ou a pedra? Estou em que ambos. Sísifo condena-se ao rochedo, e este ao seu transportador. Nenhum se livra do outro, mas como, dos dois, Sísifo é o ser, é a ele que cabe a culpa da chatice. O chato é a continuidade – cujo dom é tornar chatos os que a ela se submetem.⁶⁶

O trecho da epígrafe foi tirado do livro *Tratado Geral dos Chatos*. Sendo um livro que se propõe tratar do tema em todas as suas manifestações, entendeu o autor que não poderia faltar alguma referência ao espaço em que a sua manifestação é particularmente notória: a sala de aula.

Contudo, diferentemente do que ocorreu nos demais textos do livro, em que o autor é declaradamente sardônico a respeito dos tipos em que identifica a figura do chato, neste tomado como referência ele credita a chatice à natureza da relação que se impõe aos sujeitos dessa relação e que, por um processo de despersonificação de ambos, impede-os de reconhecerem a origem da chatice, levando-os a se atribuírem mutuamente essa origem; os que olhem de fora, a ambos.

A linha de raciocínio que vou seguir neste capítulo é que, tendo os elementos que constituem as relações de ensino-aprendizagem, incluindo-se entre eles o próprio espaço no qual elas se dão, sofrido uma série de metamorfoses, em que coisas passaram a seres e seres a entidades abstratas, ficou difícil reconhecer o fator que estaria complicando as relações que se têm estabelecido nos espaços formais destinados às atividades de ensino.

No meu modo de entender, a par de uma coisificação dos sujeitos (professores e alunos) ocorreu uma antropomorfização do saber, em torno (e para o bem) do qual passaram a se constituir as relações escolares.

2.1 Da explicitação do raciocínio esboçado

Em uma coletânea de artigos sobre a educação no futuro, Canário, da Universidade de Lisboa, assim concluiu seu texto:

⁶⁶ FIGUEIREDO, Guilherme. *Tratado geral dos chatos*. p. 128.

A escola erigiu, historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nessas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade.⁶⁷

A pergunta que assoma dessa declaração descortina uma alogia: como uma instituição cujo discurso apregoa a difusão do conhecimento e dos valores culturais para a transformação social pode ter se convertido em *locus inuenustus*?

Na busca dessas razões, a escola tem alternado os pólos esclarecedores da dúvida entre os elementos constitutivos das relações que aí se estabelecem, já formulada pelo autor do Sermão da Sexagésima:

Fazer pouco fruto a palavra de Deus no mundo, pode proceder de um de três princípios: ou da parte do pregador, ou da parte do ouvinte, ou da parte de Deus. Para uma alma se converter por meio de um sermão, há de haver três concursos: há de concorrer o pregador com a doutrina, persuadindo; há de concorrer o ouvinte com o entendimento, percebendo; há de concorrer Deus com a graça, alumando. (...) Ora suposto que a conversão das almas por meio da pregação depende destes três concursos; de Deus, do pregador e do ouvinte; por qual deles devemos entender que falta? Por parte do ouvinte, ou por parte do pregador, ou por parte de Deus?⁶⁸

Mutatis mutandis, assim foi caminhando a problematização do fenômeno até os dias de hoje, atribuindo-se a raiz do problema ora ao aluno (com suas dificuldades de aprendizagem), ora ao professor (por seu mau preparo para o ensino), ora ao conhecimento (esfumado pela intransponível barreira entre teoria e prática). Mas sempre que um deles é focalizado, imediatamente se torna menos evidente que os demais, e tem-se a impressão de que a evidência passa para os que estão nas suas proximidades. Essa constatação já há algum tempo levou os pesquisadores a buscar as razões nas relações entre os fatores, e não nos fatores isoladamente considerados.

Descrevendo o percurso metodológico de uma de suas pesquisas, diz Edwards:

O sujeito, aluno e professor, participa da estruturação da forma de conhecimento que se *transmite* na classe e nas relações que ali se estabelecem. O problema, então, fica assim formulado: a participação do sujeito na constituição da situação escolar e ao mesmo tempo a constituição do próprio sujeito por esta participação, mediado pelos conhecimentos escolares. A relação entre os sujeitos e o conhecimento se transformou no eixo principal da análise.⁶⁹

⁶⁷ CANÁRIO, R. Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos. **Folha de S. Paulo**, 29 jul. 2003.

⁶⁸ VIEIRA, Padre Antônio. **Sermões**. p. 28.

⁶⁹ EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. p. 12.

Para deslindar essa relação, contudo, considero que falta esclarecer o movimento que se foi operando nas relações entre a escola e a sociedade, que culminou numa mudança do papel que aquela efetivamente desempenha não obstante seu discurso de emancipação democrática. As relações entre professor e aluno, professor e conhecimento, aluno e conhecimento, bem como as perspectivas que trabalham simultaneamente as relações aluno–professor–conhecimento, só podem ser melhor compreendidas se subsumidas das relações mais gerais que a instituição escolar (o espaço em que as relações acima são levadas a efeito) mantém com a sociedade num âmbito mais amplo de exterioridade. Tendo adquirido, por força da dinâmica social, o estatuto de um *domínio de objeto*⁷⁰, a escola teria passado a “agir em causa própria”. Vou tentar explicar o que quero dizer com tal expressão.

Ao longo da história, a escola vem se constituindo na confluência de duas dimensões inconciliáveis, embora inseparáveis. Se, por um lado, cabe-lhe a tarefa de preparar os indivíduos para sua inserção social (não se entendendo isso como o amoldamento do sujeito para atender o modelo social – daí por que as intenções da escola de dar condições para que o cidadão tenha clareza das relações que se estabelecem e lhe determinam o comportamento), por outro lado, a escola é ela própria uma forma de inserção e ascensão social para o grupo que atua na sua especificidade profissional (professores, educadores, pedagogos, inspetores, zeladores etc.). Estes, por questões óbvias, precisam criar uma organicidade profissional, o que implica “incorporar” o discurso dessa esfera para melhor afirmá-lo, e não para a sua negação. Nesse aspecto, as finalidades da escola com relação aos diferentes agentes que a constituem não convergem: para os universitários, um sentido; outro para professores que nela atuam diretamente e outro ainda para os alunos que freqüentam os bancos escolares.

A grande mudança, a meu ver, se deu com uma operação inversa ao processo de singularização, de individuação, que é o que nos permite tematizar a realidade para operar conscientemente sobre algum aspecto específico dela. No caso da escola, deu-se a passagem do foco do aluno para um modelo de sociedade. Em sentido mais amplo, o objetivo da escolarização assoma ao indivíduo como um modo de prepará-lo para ocupar posições privilegiadas no espaço cultural em que ele se vê em confronto com as mais variadas instâncias, para a circunscrição de um domínio cuja pertença lhe assegure hegemonia nas decisões sobre aspectos de pertinência

⁷⁰ “(...) um domínio que as especifique no espaço e uma continuidade que as individualize no tempo; segundo que leis elas se formam; sobre o pano de fundo de que acontecimentos discursivos elas se recortam; e se, finalmente, não são, em sua individualidade aceita e quase institucional, o efeito de superfície de unidades mais consistentes”. FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. p. 29.

social. Motivada pelos discursos de democratização, a escola começou a se encantar com a possibilidade de criação do modelo de sociedade com o qual opera em situações de aprendizagem. Esse tropismo ideológico acompanhou o movimento cultural mais geral que se foi operando em resposta à complexificação da sociedade. Para melhor esclarecer meu raciocínio, vou estabelecer uma analogia com as transformações no sistema jurídico a partir do século XVIII estudadas por Foucault, que teriam acometido os demais ecossistemas do espaço social (é preciso ter claro que as modificações no pensamento que se operam numa dada esfera são resultado de idéias que surgem no espaço de confluência do conjunto de esferas que compõem as relações sociais na sua totalidade). Assim como as relações jurídicas, a escola apresentou os mesmos sintomas: passou da realidade para a idealidade; deixou de constatar para antecipar e prevenir. Deixou de agir sobre o constatado para operar com a suposição.

E de que forma isso foi ocorrendo?

Para Foucault, no século XVIII a noção de crime passou por uma profunda transformação teórica. Operou-se a distinção entre *crime* e *falta*:

O princípio fundamental do sistema teórico da lei penal definido por esses autores é que o crime, no sentido penal do termo, ou, mais tecnicamente, a infração não deve ter mais nenhuma relação com a falta moral ou religiosa. A falta é uma infração à lei natural, à lei religiosa, à lei moral. O crime ou a infração penal é a ruptura com a lei, lei civil explicitamente estabelecida no interior de uma sociedade pelo lado legislativo do poder político. (...) Um segundo princípio é que estas leis positivas formuladas pelo poder político no interior de uma sociedade, para serem boas leis, não devem retranscrever em termos positivos a lei natural, a lei religiosa ou a lei moral.⁷¹

Definido o que se estabelece como lei (*“a lei define como repreensível o que é nocivo à sociedade, definindo assim negativamente o que é útil”*⁷²), disso decorre a definição do que é crime: *“O crime não é algo aparentado com o pecado e com a falta; é algo que danifica a sociedade; é um dano social, uma perturbação, um incômodo para toda a sociedade”*⁷³. Sendo o crime algo que danifica o corpo social, uma perturbação, um incômodo para toda a sociedade, a lei deve obrigar a reparação dessa perturbação.

Foucault fala também da mudança que se operou nas formas jurídicas constituídas a partir do século XIX:

⁷¹ FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. p. 80-81

⁷² FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. p. 81.

⁷³ FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. p. 81.

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer. Assim, a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX foi a escandalosa noção, em termos de teoria penal, de periculosidade. A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam.⁷⁴

Estabelecido esse raciocínio, vou transpô-lo para o objeto de que me ocupo neste capítulo: a escola.

Embora em tese vise o bem do indivíduo, se levarmos em conta que não se pode impingir um benefício a alguém que não o quer, a obrigatoriedade da escolarização visa, efetivamente, o bem coletivo, o bem do organismo social. Dirigindo-se à sociedade, no sentido de regulamentar seu funcionamento, transforma-se em lei. Tanto é que, se o cidadão não puder provar através de documentos oficiais que freqüentou a escola, não pode circular em determinados espaços nem exercer determinadas ocupações profissionais (e não se está falando aqui de profissões que exijam formação específica).

É assim que, à revelia de princípios democráticos e por força deles, a escola impõe-se como obrigação sujeita à penalização se descumprida. Esse descumprimento – tanto ficar de fora quanto não atender os critérios mínimos de exigência (demonstrar o aprendizado de determinados conteúdos em cada período letivo) – inscreve-se, no meu modo de ver, no que Foucault caracteriza como crime: perturba a sociedade (e a existência de analfabetos é de fato um incômodo, pois impede o desenvolvimento tecnológico do país, segundo os discursos que tentam explicar nosso atraso com relação a outros países), sendo assim passível de penalização – a reparação da perturbação (nesse caso, a perda de um ano de vida política, com a suspensão de alguns direitos, por cada infração).

Exemplos disso na mídia não faltam. A cada nova divulgação dos resultados das avaliações de desempenho escolar, vem a preocupação com o país, e os números migram automaticamente da educação para a economia. Somos todos prejudicados:

⁷⁴ FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. p. 85.

Nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) de 2006, os resultados foram também desapontadores. Em uma escala de 0 a 100, a média nacional dos alunos em português foi de apenas 37 pontos, menor que em 2005, que já tinha sido muito ruim – 39 pontos.

Esse é um problema de extrema gravidade. A produtividade da economia depende fortemente da competência dos cidadãos, e esta depende da qualidade da educação. Embora tenhamos no Brasil várias ilhas de excelência, a produtividade média é baixa, e a distância em relação a outros países está aumentando. Em 1970, a produtividade da Coreia do Sul era de 20% da produtividade dos Estados Unidos, e a do Brasil era de 33%. Hoje, a produtividade da Coreia do Sul subiu para 44%, e a do Brasil baixou para 24%. Estamos ficando longe dos nossos concorrentes. É difícil competir no mundo globalizado, onde a corrida em direção à eficiência é frenética e contínua. Da mesma forma, é difícil construir uma democracia com base em pessoas de pouco discernimento.⁷⁵

Deixando de se pautar no aluno (aquele que deveria receber orientações para entender, acompanhar e tirar partido da dinâmica social) e passando a se pautar por um modelo idealizado de sociedade, a escolarização tornou-se uma lei, nesse sentido, vista como passível de gerar transtornos sociais quando descumprida. Dessa compreensão decorre que, ao gerar transtorno social, deve receber punição. A punição do crime escolar é uma variação da pena que Foucault diz que não chegou a ser usada no século XVIII – a de escândalo social de quem cometeu uma infração. *“Seu mecanismo não é mais a deportação material, a transferência para fora do espaço social, mas o isolamento no interior do espaço moral, psicológico, público, constituído pela opinião. (...) Publica-se a sua falta, mostra-se a pessoa ao público, suscita-se no público uma reação de aversão, de desprezo, de condenação”*⁷⁶. Outra não é a punição que recebem as crianças que não atendem os requisitos que se espera de boa conduta de um verdadeiro cidadão: uma formação cultural segundo padrões definidos por quem detém o poder intelectual da sociedade, colocado a serviço desta. Os que não atendem esses padrões de conduta tornam-se potencialmente problemáticos (serão “maus profissionais”, por exemplo) e devem, por isso, sofrer restrições prévias e submeter-se a regimes de reparação de perturbações que nem chegaram ainda a cometer. Decorre dessa mudança de foco também a conversão da avaliação do desempenho escolar (métodos e resultados) em instrumento punitivo, afinal, é a avaliação que “denuncia” os infratores.

Em texto já citado anteriormente, Edwards reproduz o diálogo de uma professora com seus alunos acerca de uma briga entre eles:

⁷⁵ MORAES, A. E. de. **O triste quadro da educação**. Folha de S. Paulo, 18 fev. 2007.

⁷⁶ FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. p. 82.

C.: Seria preciso chamar a mãe dele e contar como o seu filho se comporta na escola.

P.: O que se conseguiria acusando-o para sua mãe? Apenas que o repreendam em casa, que lhe batam. Mas com isso o comportamento da criança na escola não vai mudar.⁷⁷

Nessa fala, pode ser identificada a presença da pena de escândalo social antes referida: expor, de alguma forma, o comportamento errático do aluno, para que ele passe a agir do modo esperado.

Desse comportamento com relação ao aluno decorre a antropomorfização a que me referi no início do texto: a do saber. Sendo o saber a essência do modelo de sociedade pretendido, ele passou a ditar os comportamentos que devemos ter com relação a ele. As estratégias de ensino pautam-se pelas formas de preservação e transmissão desse saber, e a substituição dos demais comportamentos por um que reproduz o comportamento ensinado na escola, pautado no conhecimento formal. As constatações de Lahire, em trecho citado no Capítulo I (ver nota 53, p. 27), dão uma medida desse conflito.

Nesse texto, o autor mostra o esforço da escola em tornar as atividades desenvolvidas no âmbito escolar parte do cotidiano dos alunos fora do espaço escolar. Ao declarar que a *“a leitura está, portanto, claramente desligada da escola”*, o autor está desconsiderando que o “escolar” se trata de **um dos modos** de ver e relacionar-se com a leitura, restringindo também o ato de ler a um material específico – os livros. Todo o esforço escolar (e também de pais) converge no sentido de estimular um determinado tipo de leitura, bem como uma forma determinada de interpretação do material lido. É nesse sentido que disse anteriormente que a escola estaria “legislando em causa própria” – o que se evidencia no conflito que se estabelece entre o comportamento dentro e fora da escola, entendido aquele como o que deve prevalecer sobre este. Tal seria a conversão da criança e do adolescente em aluno (o jovem-padrão para habitar a sociedade que se tem em mente produzir).

Com relação a isso, minha crítica não vai contra a obrigatoriedade da escola, como se fosse possível, irresponsavelmente, deixar as pessoas por conta de suas decisões. A crítica vai ao modo como isso vem ocorrendo. Constatada a importância da educação, as instituições que cuidam dela desenvolveram formas de apressar esse processo, criando mecanismos artificiais, calcados no método explicativo de acesso ao conhecimento que, por conta do aceleração do processo, acabam por dificultá-lo. É a esse aspecto que dirijo minha crítica.

⁷⁷ EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*. p. 16.

2.2 (As)simetria vetorial

A inversão vetorial da escolarização advém do descuido com a leitura, da qual até tem boa noção teórica – a ponto de a eleger como um dos seus mais importantes conteúdos de ensino – mas definitivamente não a incorpora ao seu cotidiano. Essa, aliás, é uma interessante peculiaridade escolar: os conteúdos permanecem no plano abstrato em que são “ensinados”. É o caso especialmente do hoje caro conceito de gêneros do discurso, que encerram uma contradição essencial para a linguagem. São a um tempo a maior virtude e o pior defeito: se, por um lado, servem como referência para deixar o leitor/interlocutor numa posição privilegiada, podem, no extremo oposto, atuar contra o estabelecimento do sentido novo, funcionando até como a antileitura (no sentido de que reforça o reconhecimento hegemônico do velho em detrimento de um sentido inaugural).

Desatenta a isso, a escola foi constituindo formações discursivas idioléticas sem correlato extramuro. Prova disso é a inversão maior que se constata hoje: em vez de servir para preparar as pessoas para atuar na realidade cotidiana, exige-se delas um preparo para passarem pela escola, ocasionando uma regressão preparatória *ad infinitum*: a educação infantil prepara para o maternal, que prepara para o jardim, que prepara para as séries iniciais e assim sucessivamente, até a pós-graduação. Há uma preocupação hoje até de que a graduação tenha deixado de ser profissionalizante e prepare apenas para o mestrado. Já não são raras declarações com este teor: “O aluno escolhe o colégio, mas o colégio também escolhe o aluno”; “Alguns não têm condições de ler e compreender um texto, não sabem. [...] Esses, a gente não deixa entrar no colégio de jeito nenhum”⁷⁸. Tempo houve em que se começava na primeira série, lá pelos seis anos de idade. Hoje, já se reconhece o desempenho melhor de quem passou pelas fases anteriores – daí por que garantir que todas as crianças cumpram rigorosamente todas as etapas. Mas o que significa esse desempenho? As justificativas para o fraco desempenho encontraram assim mais um bode expiatório. A escola linearizou-se, ou melhor, ampliou o espectro da linearidade, numa época em que se fala em rompimento com o linear.

A partir da tomada de consciência com a constituição, como diz Foucault, de uma formação discursiva que se reconhece a si própria⁷⁹, a escola passou a defender um ambiente específico, com leis próprias de atribuição de sentidos aos discursos que

⁷⁸ ARAÚJO, A. “Líderes” no Enem aplicam vestibulinho. Folha de S. Paulo, 09 fev. 2007.

⁷⁹ FOUCAULT, M. A arqueologia do saber.

lhes são peculiares, em suma, com a projeção de uma realidade própria. Isso ocorre com todas as atividades que tomam consciência de si (e de sua “essencialidade” ao mundo) e avocam um estatuto de campo específico do saber. É justamente a inflexibilidade das leis internas que vão criando para marcar aquilo que os diferencia dos demais que vai afastando esses campos do restante da cultura, impondo-lhes um contínuo movimento de renovação ou a morte por inanição. Em alguns casos, uma resistência interna muito forte, determinada por poderosas contingências externas, mantém o organismo vivo, ainda que pouco estabelecendo de troca com o meio. É o que diz Petrosino acerca da permanência do modelo escolar:

Una red conceptual aislada de la “atmósfera” como si estuviera en una pecera hermética, deberá ser extraordinariamente rica y compleja para poder sobrevivir en el tiempo. Hasta alcanzar el nivel e riqueza para sobrevivir en forma independiente, normalmente es necesario que los docentes “hagan trampa”, realizando un pequeño agujero en la pecera para alimentar a las especies que entran en proceso de extinción (corrigiendo permanentemente errores de la red). Parte de la función de la escuela normalmente se relaciona con la introducción de este alimento extra, tratando de que las especies escolares sobrevivan a contrapelo (los saberes se mantienen vivos mientras siguen conectados a este sistema artificial de supervivencia). En muchos casos las especies escolares sólo sobreviven porque la escuela las protege y alimenta, pero no serían capaces de desarrollarse en un ambiente extraescolar. Los conocimientos escolares sólo se utilizan para resolver problemas escolares, y viceversa la escuela brinda problemas que pueden resolverse maravillosamente utilizando conceptos escolares, formando un hermoso ejemplo de perfecta simbiosis.⁸⁰

Acompanhando Illich, o que estamos defendendo, afinal, é que a escola assenta sobre uma ficção que a caracteriza como uma necessidade incontestável. Diz esse autor: “*Vi, assim, como a liturgia da escolaridade cria a realidade social em que a educação é percebida como um bem necessário*”⁸¹. Essa “necessidade incontestável” tem dificultado a admissão de algumas transformações mais profundas.

2.3 Os números em letras garrafais

Em 2002 e 2006⁸², tive a oportunidade de participar da Avaliação do Rendimento Escolar (AVA), programa da Secretaria da Educação do Estado do Paraná destinado a estabelecer os determinantes do desempenho dos alunos da rede pública estadual. Fiz parte da equipe que analisou a produção escrita dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e dos alunos de 2ª (em 2002) e 3ª (em 2006)

⁸⁰ PETROSINO, J. **Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?** El dudoso ideal del conocimiento impecable. p. 94–95.

⁸¹ ILLICH, I. In: OLSON, D. R. & TORRANCE, N. **Cultura, escrita e oralidade**. p. 39.

⁸² PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Diretoria Geral. Núcleo de Informações Educacionais. **Estudos complementares AVA 2000**: análise da produção escrita dos alunos. Curitiba, SEED/DG, 2002. O relatório da análise da produção escrita de 2002 ainda não foi publicado.

séries do ensino médio do estado do Paraná. Em 2002, a equipe analisou um conjunto de redações produzidas entre os anos de 1996 e 2000; em 2006, redações produzidas em 2002. É este último trabalho que vou comentar.

Em 2002, houve para o ensino médio dois temas de redação, ambos dentro da proposta de texto argumentativo: um sobre a “preguiça” dos jovens, e o outro sobre a falta de autonomia dos jovens para a realização de tarefas simples. Os quadros 01 e 02 reproduzem, na íntegra, as duas provas.

TEMA 1 – Nada com nada...

A preguiça da Amazônia, o mamífero peludo que habita aquela região, está em vias de extinção. Mas pode-se dizer o mesmo da indisposição para o trabalho, da morosidade e da indolência da juventude? O trabalho representa nossa inserção real no mundo adulto, e os altos índices de desemprego assombram os profissionais, de quem se exige cada vez mais produtividade.

Segundo um dos jovens ouvidos numa entrevista, “é mais importante estudar e conseguir um bom emprego para poder pagar empregada do que aprender a passar roupa”. Em sua fantasia ingênua, a vida adulta se liga à necessidade de um serviço doméstico. O que se evidencia aí é a velha sombra do escravismo na cultura nacional. Mesmo nos países mais ricos, a ânsia pela autonomia juvenil é representada pela independência financeira. O curioso é que boa parte dos estudantes brasileiros que moram no exterior desenvolvem atividades domésticas nesses lugares, de acordo com os costumes locais. Algo de que se envergonhariam no Brasil, entre os seus conhecidos. A entrada no mundo do trabalho, ou dos afazeres domésticos, é uma conduta social baseada em hábitos e valores culturais. Assim, faz pouco sentido a idéia de que a leseira* da garotada seria uma “fase passageira”. Preguiça é uma questão de educação e, entre nós, de classe social.

(Texto adaptado do suplemento *Veja na Sala de Aula* nº 15, que acompanha a edição nº 1597 da revista)

*Leseira = moleza, preguiça

Depois de ler o texto acima, reflita sobre o comportamento que você tem em seu dia-a-dia, tanto em casa quanto na rua, no trabalho ou na escola. A seguir, escreva um texto dissertativo comparando o seu comportamento e o de seus colegas com a afirmação final do texto acima: “Preguiça é uma questão de educação e, entre nós, de classe social”.

Observações:

- O seu texto deve ter no mínimo 15 linhas, e no máximo 25 linhas.
- Deixe bem clara a sua opinião a respeito do que foi proposto.
- Fortaleça sua opinião apresentando fatos ou exemplos que ajudem a comprovar as suas afirmações.
- Procure não ser repetitivo em suas idéias e não repita os exemplos usados no texto de apoio.
- Não precisa dar título.

Quadro 01 – Proposta de redação de 2002, 3ª série EM, Tema 01.

TEMA 2 – Os cadarços do imperador

No filme *O Último Imperador*, de Bernardo Bertolucci, há uma curiosa cena que mostra o protagonista, já deposto do trono chinês e preso em uma cela. O ex-monarca tem pela frente a exótica e difícil missão de amarrar os próprios sapatos. Mas não sabe como fazê-lo. Um antigo escravo então o socorre e acaba em poucos segundos com o problema que ele demoraria horas para resolver sozinho.

Trata-se de um bom exemplo de falta de autonomia, comparável à dos adolescentes de hoje em dia. Se a imagem clássica da juventude já foi sinônimo de busca e questionamento, liberdade e autogoverno, o que se vê atualmente é quase o inverso. Ao mesmo tempo em que se exige do jovem uma postura “antenada” – a internet e os games são prova disso –, atividades simples como abrir latas e descascar frutas tornam-se indignas de seu interesse. Porém, o mundo não se resume a dispositivos tecnológicos. Quem quer crescer não recua diante das pequenas dificuldades. Meia autonomia não vale.

(Texto adaptado do suplemento *Veja na Sala de Aula* nº 15, que acompanha a edição nº 1597 da revista)

Depois de ler o texto acima, reflita sobre o comportamento que você tem em seu dia-a-dia, tanto em casa quanto na rua, no trabalho ou na escola. A seguir, escreva um texto dissertativo comparando o seu comportamento e o de seus colegas com o que o texto “*Os cadarços do imperador*” afirma sobre a falta de autonomia, isto é, a incapacidade dos jovens para lidar mesmo com as coisas mais simples.

Observações:

- O seu texto deve ter no mínimo 15 linhas, e no máximo 25 linhas.
- Deixe bem clara a sua opinião a respeito do que foi proposto.
- Fortaleça sua opinião apresentando fatos ou exemplos que ajudem a comprovar as suas afirmações.
- Procure não ser repetitivo em suas idéias e não repita os exemplos usados no texto de apoio.
- Não precisa dar título.

Quadro 02 – Proposta de redação de 2002, 3ª série EM, Tema 02.

Se tomarmos o tema – a preguiça dos jovens (Tema 01) e a fala de autonomia dos jovens (Tema 02) – em seu largo espectro, podemos considerar baixa a ocorrência de textos que não puderam ser encaixados no tema proposto. O percentual de textos que fugiram ao tema, de acordo com o resultado apresentado pelo grupo de professores da rede estadual que efetuou a avaliação das redações, foi de apenas 2,7% do total da amostra utilizada para análise da produção textual dos alunos (603 redações). Desse tipo de ocorrência, damos como exemplo de não-tratamento do tema proposto o texto reproduzido no Quadro 03.

FORA
<p>Não devemos ter nem um tipo de preconceito.</p> <p>O mundo mudou à quela velha história de que o lugar de mulher é atrás de fogão, já foi, se hoje a mulher pode exercer uma profissão, por que o homem não pode exercer uma tarefa domestica, elas nem podiam votar, e hoje podem votar.</p> <p>Portanto precisamos mudar nossos pensamentos, para pessoas da classe baixa, media, alta, afinal para todos é desenroso o homem ir para a cozinha, mas os melhores cozinheiros são homens.</p> <p>Mas para esse preconceito essa falta de criatividade mudar é preciso mudar o meio de educação, pois o mundo em que vivemos é um mundo machista.</p> <p>Vamos portanto avaliar melhor o mundo em que vivemos é acabar com esse preconceito bobo.</p>

Quadro 03 – Texto de 3ª série EM, Tema 01, turno diurno.

Apesar de não se afastarem dos temas propostos, chamou a atenção o fato de que a maioria esmagadora das redações da amostra não cumpriu o que foi solicitado no enunciado da questão: contrapor a sua experiência e a de seus colegas com afirmações destacadas dos textos de referência. Assim como foi verificado em casos da 4ª série, a experiência própria não é entendida pelos alunos como fonte possível de idéias na escola para suas composições textuais. Esse é um sintoma da imagem de escrita com que os alunos operam, e que interfere na assimilação que fazem dela. Esta pode ser explicada pela contraposição histórica que a escola sempre fez entre o conteúdo escolar e o que se aprende fora da escola. Só o que ocorre dentro do ambiente escolar é que tem aceitabilidade, devendo-se ver com suspeitas conhecimentos que são adquiridos fora desse âmbito – aliás, deve-se mesmo, pela ótica da escola, rejeitar aquilo que não foi obra do ensino formal.

O texto apresentado no Quadro 04 é um exemplo da imagem de comportamento que o aluno considera que deva ser apresentada em sua produção textual. Na apresentação do seu dia-a-dia, ele faz um resumo das atitudes que se espera de um cidadão ideal: respeito aos pais, em casa, apesar de conflitos; o esforço em aprender, na escola, apesar das dificuldades e das "más companhias"; o comportamento civilizado, na rua, com o adendo do respeito aos mais velhos.

Meu dia a dia, Tenho uma vida normal, em casa não vou dizer que não tenho conflitos com minha família, mas nada serio pois não os disrespeito, pois sei que enquanto eu os tenho, tenho que fazer de tudo para não despontalos.

Continuo meu dia na escola, ou seja na sala de aula, em sala não sou dos mais inteligentes, mas procuro me esforçar. As vezes quero aprender, mas tenho colegas que paro de prestar atensão na aula e passo a escutalos.

Saindo para a rua, não tenho nenhum sentimento ou cabeça de vandalo. Sempre respeitando os mais velhos.

Também procuro me divertir, curtindo minha juventude. Assim chega a noite e meu dia esta concluido. E assim é meu dia a dia.

Quadro 04 – Texto de 3ª série EM, Tema 01, turno noturno.

De um total de 603 redações tomadas como amostra, apenas 57 (9,45%) podem ser consideradas como tendo atendido o enunciado. Quando solicitados a escrever, os alunos simplesmente acionam um comportamento próprio do espaço escolar e põem-se a produzir um texto que não reflete um projeto discursivo, um plano para elaborar um texto, que projete um objetivo a que se quer chegar ao final desse texto, mas tão somente um amontoado de frases que, justapostas numa determinada conformação, imitariam tanto quanto possível um tipo de texto que teria provável aceitação pelo professor (o gênero escolar da redação). Reforça a existência desse automatismo a significativa ocorrência de casos em que as determinações constantes do enunciado foram simplesmente ignoradas (“Não precisa dar título” e “não repita os exemplos usados no texto de apoio”). Para os alunos, para produzir um texto basta designar um tema que complete o comando já introjetado em seu inconsciente: “Escreva um texto sobre _____”.

Note-se que o título do texto apresentado no Quadro 03 – *Fora* – é ele próprio um texto completo: remete aos comerciais veiculados na época sobre o uso de drogas. O autor da redação, no entanto, não explicita no seu texto o papel que essa referência estaria cumprindo.

A falta de um “projeto discursivo” fica bastante evidente no texto do Quadro 05. O aluno fica repetindo a mesma idéia até completar um número aceitável de linhas e então aciona um tipo de fechamento de texto (o apelo à tomada de consciência) comum na escola. Observe-se que o aluno domina os recursos formais de composição textual, o que significa que o que o impede de produzir um bom texto nesse caso é uma imagem de “texto” com que ele está operando no momento da realização da atividade, já que a falta de informações também não seria um impeditivo, tendo em conta que não só poderia como deveria usar dados da própria

experiência. O seu foco de atenção não é um fato da realidade sobre o qual estaria manifestando um ponto de vista seu, mas o texto como estrutura formal voltado para si próprio.

Atualmente, os adolescentes não sabem fazer quase nada sem a ajuda de uma pessoa adulta. Isso ocorre porque eles são muito dependentes de seus pais.

Hoje em dia, os adolescentes andam muito folgados. Não fazem nada e sempre dependem de alguém para fazer algo. Não sabem nem arrumar seus quartos, nem fazer comida, quanto menos passar uma peça de roupa.

Isso torna-os totalmente dependentes, tendo sempre alguém para fazer o que eles precisam. E quando precisarem fazer algo realmente importante, e não tiverem ninguém por perto, não o farão, pois estarão sozinhos e não terão a mínima idéia de como fazê-lo.

Portanto, os pais devem tomar consciência e fazer com que seus filhos saibam ser independentes dando-lhes obrigações a cumprir, para que no futuro eles não venham a se dar mal por não saberem fazer coisas simples.

Quadro 05 – Texto de 3ª série EM, Tema 02, turno diurno.

É importante salientar que a estratégia com a proposta de redação para o ensino médio era a provocação. A intenção era que, provocados, os alunos lançassem mão de sua experiência pessoal para contrapor-se. O resultado não foi esse: a provocação não funcionou. Num único caso ela despertou os sentimentos esperados (Quadro 06), ainda assim fazendo o aluno partir para simples agressões e não para a contraposição de argumentos.

Primeiramente o jovem não é incapaz de resolver seus próprios problemas. Talvez o escritor desta nojenta avaliação seja; mas nós jovens não.

Os grandes escritores, inventores, atletas começaram a ser o que são na juventude.

Esse país só é o que é pelos feitos dos jovens. Dom Pedro por exemplo assumiu este país com apenas 15 anos e foi ele que proclamou a independência.

Talves um dos que aqui escreve pode um dia, ser o próximo presidente da República.

Mas você que desacredita na juventude, (o futuro e o presente desta nação) não passará do que é hoje

Porém nós que temos sede de aprender e evoluir, chegaremos onde você nunca pensou em chegar.

Quadro 06 – Texto de 3ª série EM, Tema 02, turno diurno.

A AVA-2002 demonstrou que uma das preocupações essenciais que o ensino médio deve perseguir é o trabalho com o atendimento de aspectos mais específicos no que tange à produção de texto. A proposta de escrever sobre temas de forma mais abrangente criou no aluno uma negação de sua própria experiência. Eles não falam de si, mas de um ideal de pessoa que está sempre em conflito com o comportamento estereotipado de grandes entidades abstratas (os jovens, o povo,...). Outro aspecto a destacar é o peso que os textos de referência exercem sobre os alunos. Estes não o

tomam como uma base de diálogo, mas como o próprio discurso que deve ser repetido. Talvez porque se trate de textos bem acabados, que não apresentam falhas facilmente detectáveis (senão não seriam “bons modelos”). Assim, não dão espaço para o aluno “entrar neles”. O número de redações em que o texto de referência é apenas glosado mostra isso. O caso extremo é a colagem – sem indicação de que se trata de paráfrase (Quadro 07). Curioso observar como o aluno tem bom domínio, o que nos permite concluir que ele considera que está produzindo um “bom texto”, isto é, que está atendendo o que a escola espera dele.

A preguiça da Amazônia, o mamífero peludo que habita aquela região está em extinção, mas pode-se dizer o mesmo da indisposição para o trabalho, da morosidade e da indolência da juventude, onde o trabalho representa a nossa inserção real para o mundo adulto e seus altos índices de desemprego, que cada vez mais assusta os profissionais, de quem é exigida maior produtividade.

Foram realizadas algumas entrevistas entre vários jovens, e constatou-se que a grande maioria gostaria de conquistar uma independência financeira para contratar alguém para cuidar dos afazeres domésticos. Foi concluído que eles seguem os costumes e culturas de cada país, como é o caso de jovens que moram fora do Brasil e desenvolvem tarefas domésticas.

Mas a entrada para o mundo do trabalho ou de afazeres domésticos está ligada a hábitos e valores culturais, por isso faz pouco sentido a idéia de que moleza ou preguiça será uma coisa passageira na vida dos jovens.

Temos que entender que a preguiça é uma questão de educação que está entre nós, entre as classes sociais, as culturas e costumes de cada região ou país, e que devemos de alguma maneira fazer com que ela não nos prejudique, ou possa nos trazer consequências desagradáveis.

Quadro 07 – Texto de 3ª série EM, Tema 01, turno diurno.

Com relação ao processo de argumentação nas redações do ensino médio, a proposta de produção textual definiu qual deveria ser a principal linha argumentativa: o uso de fatos do dia-a-dia dos alunos para comprovar as afirmações que fizessem.

Como a maioria dos textos produzidos deixou de cumprir o comando, os elementos que seriam usados como argumentos tiveram de ser buscados em outras fontes, basicamente as afirmações que encontramos com frequência nas redações escolares.

Relacionar a preguiça ao jovem é fácil, comprová-la é mais complicado. Quantas e quantas vezes já fui taxado com esse termo, chegando a tal ponto de não me indignar mais, contudo descordo que a preguiça seja relacionada com a educação e a classe social, pois a preguiça é algo que está ligado a falta de oportunidade.

A alguns anos atrás quando se precisava de um funcionário para desempenhar determinada função procuravam uma pessoa qualificada de acordo com a idade, mesmo por que o jovem era tido como aprontador, sem responsabilidade e acima de tudo preguiçoso. Hoje, embora a experiência seja algo muito buscado, o jovem tem mais chance, por que agora uma de suas maiores qualidades e valorizada a dinamicidade e, em muitos casos aliada a competência

Por esses e outros motivos, chegar a conclusão que nossa juventude é preguiçosa é não dar ênfase ao que foi atingido pelos “cara-pintadas” nas buscas pela diretas ou outras conquistas que só foram alcançadas com a ajuda do poder jovem do Brasil. 298

Quadro 08 – Texto de 3ª série EM, Tema 01, turno diurno.

No texto do Quadro 08, note-se que o autor não cita exemplos de quais qualidades dos jovens estariam sendo valorizadas, usando como dado que ateste a competência da juventude o episódio isolado da campanha pelas *diretas-já*.

A maioria das redações analisadas, contudo, apenas glosa o texto de referência e apresenta declarações que – se comprovadas – poderiam ser argumentos, mas, da forma como são apresentadas, como simples declarações, carecem de legitimidade para se converterem em argumentos. O texto do Quadro 09 é exemplo disso.

A preguiça é um fator que vem tomando conta das pessoas, principalmente da juventude, que tem indisposição de trabalhar.
O mundo que nos cerca, com toda essa tecnologia avançada, muitas das pessoas preferem só estudar ter um bom emprego, e não submeter-se a serviços domésticos.
Portanto, pagam outras pessoas para fazer esse serviço, enquanto desperdiçam o seu tempo é também o dinheiro.
A outros casos, em que alguns jovens, ingênuos, não querem fazer nada desperdiçando, o tempo, assistindo televisão, não ajudando os pais, alguns desses casos existem, por causa da classe financeira.
Portanto, esse fator só acabará quando todos estiverem concientes que tudo poderá melhorar, é so ter mais vontade de viver.

Quadro 09 – Texto de 3ª série EM, Tema 01, turno noturno.

Note-se também que o parágrafo final compromete ainda mais o já precário processo argumentativo, embora seja o tipo mais comum de fecho de textos escolares – o apelo à conscientização.

O texto do Quadro 10, embora não tenha atendido o que foi pedido no enunciado, é um bom exemplo de redação em que a estrutura textual tenta compensar a falta de consistência argumentativa.

“Preguiça é uma questão de educação e, entre nós, de classe social”, pois, a primeira é indispensável para a boa conduta, a segunda é afetável dependendo da posição social e, além do mais, as circunstâncias em que o indivíduo vive também pode leva-lo ao comodismo.
A formação tanto formal quanto informa é de extrema nessecidade à boa conduta do futuro cidadão levando em consideração que esta sege os padrões instituídos pela sociedade.
Também a classe social do indivíduo pode afetar no seu modo de agir no dia-a-dia. Há indivíduos, que por ter um padrão de vida estável, em que (*) os sustentam, não levam os deveres à serio.
Além do mais, analisando, de modo determinista as circunstâncias historicas, do meio e do momento vividos pela pessoa podemos observar que estes fatores contribuem parcialmente para o “vegetatismo” do ser.
Em virtude dos argumentos apresentados, pode-se concluir que, o ser escasso culturalmente e socialmente não terá muitas chances de ser ativo e responsável pelos atos que por ele for exercidos.
(*) palavra ilegível

Quadro 10 – Texto de 3ª série EM, Tema 01, turno diurno.

Neste ponto é importante uma observação. Como as redações não são intenções discursivas dos alunos, ou seja, eles se vêem na contingência de escrever

um texto sem ter uma intenção sua, que orientaria a seleção das idéias de que lançariam mão para cumprir o objetivo final que projetaram atingir (o resultado que esperavam provocar), os textos não constituem “planos discursivos”. Na falta desse elemento orientador da escolha dos recursos de composição do texto, os alunos usam os modelos de redação amplamente difundidos na escola e vão juntando idéias afins, mas que não chegam a constituir um “todo”, isto é, não dizem nada, como no texto do Quadro 11. Nesse texto, há um outro aspecto que merece destaque: a dificuldade de descontextualização que se verifica na maioria esmagadora das redações. A capacidade de descontextualização é uma das características fundamentais da escrita. Os textos escolares são reféns da presença física dos elementos que desencadearam a sua produção. O aluno não recria no seu texto as condições mínimas em que ele foi produzido para que possa ser lido em outras circunstâncias e as intenções de quem escreveu possam resgatadas pelo leitor.

Nem tudo que é simples se torna fácil de fazer hoje em dia, uns dos maiores líderes do mundo que são os jovens se acostumaram com vida boa, tudo na mão, simples jeito de conseguir as coisas e pouco interesse pela vida.

Não devemos fazer igual ao filme “O último Imperador”, pois estamos nos des valorizando como pessoa, que não tem nenhuma vontade de crescer, pois se consegue as mínimas coisas com grandes sacrifícios, pois vale a pena.

Muitos demonstram criatividade vaga e má vontade, viemos ao mundo pra vencer, crescer com nossas próprias pernas, aprendemos a amarrar nosso próprio cadarço sem medo de persistir e ter de ficar ali por muito tempo, tentar é prosperar o “hoje” está difícil pois não o fazemos, amanhã seremos bonecos de porcelana esperando que alguém tire nosso pó e nos troque de lugar de vez em quando.

Quadro 11 – Texto de 3ª série EM, Tema 02, turno diurno.

No caso tomado como exemplo, sem a presença do enunciado, só conseguimos uma vaga indicação de que imagem específica do filme “O último imperador” o autor da redação está usando em sua analogia, e ainda assim somente quem assistiu ao filme é que poderá fazê-lo.

É bastante freqüente, na produção dos alunos, que a pergunta que gerou o texto se transforme num apêndice textual, sem o qual o leitor não conseguiria saber o propósito do texto. Com relação às redações analisadas, a maioria absoluta dos textos demonstra capacidade de descontextualização apenas parcial. Ou seja, a redação apresenta um sentido superficial, mas, sem o enunciado, o leitor é induzido a ler – sem noção disso – um texto que não estaria cumprindo o que lhe foi proposto. No texto do Quadro 12, se não tivermos acesso à proposta, não teremos a mínima idéia sobre o que o aluno está falando.

Preso porque com certeza cometeu algum crime, acho que todos que cometem um erro deve pagar na cadeia, pois só assim vai ter consciência de que nunca mais vai fazer isso, pois só assim não prejudica a ninguém.

Para aprender fazer coisas boas, é trabalhando, ajudando os outros.

Pois na vida foi encinado a fazer coisas boas, não tirando a vida de outras pessoas e não roubando. Se você não pagar o erro que fez, vai ensiando os jovens e crianças a fazer a mesma coisa, e isso não é o correto, devemos ter consciência do que estamos fazendo.

Ajudar as pessoas que fazem coisas erradas, prá que não façam isso, principalmente os adolescentes, que estão ainda aprendendo a fazer as coisas na vida. Que não cometam crimes e nada de errado, pois só assim que nós vamos ter a paz que todos precisam.

Quem fazer coisas boas na vida, cresce mais rápido e vai ter a consciência limpa sem prejudicar a ninguém.

Quadro 12 – Texto de 3ª série EM, Tema 02, turno diurno.

Na avaliação feita, não foram encontrados exemplos de textos que tenham atendido satisfatoriamente o grau de descontextualização que se espera de um texto escrito, ou seja, que expressem independência com relação aos enunciados que os motivaram e ao ambiente escolar. A conclusão a que podemos chegar é que o ensino não tem tratado dessa característica da escrita, no plano metodológico, com a mesma compreensão que tem no plano teórico. Em suma: reconhece esse aspecto fundamental da escrita, mas não logra propor atividades de ensino em que tal aspecto figure como funcional.

O relatório apresenta como uma das sugestões para o trabalho escolar o estabelecimento de especificações nos enunciados das atividades de escrita que são propostas, de modo que o aluno não possa lançar mão de modelos genéricos de textos exclusivos da escola. Ou seja, que os obrigue a refletir como deve ser o texto que têm de produzir para atender uma situação específica, que exija um trabalho de adequação dos gêneros textuais a novas possibilidades de uso.

Em atividades mais comuns do cotidiano escolar, sem a pressão de situações mais formais de avaliação, como no caso das redações analisadas na AVA 2002, também se constata a existência da mesma estratégia de produzir textos que descrevi. Dou como exemplo o texto do Quadro 13, produzido a partir da leitura dos quadrinhos da Figura 07.

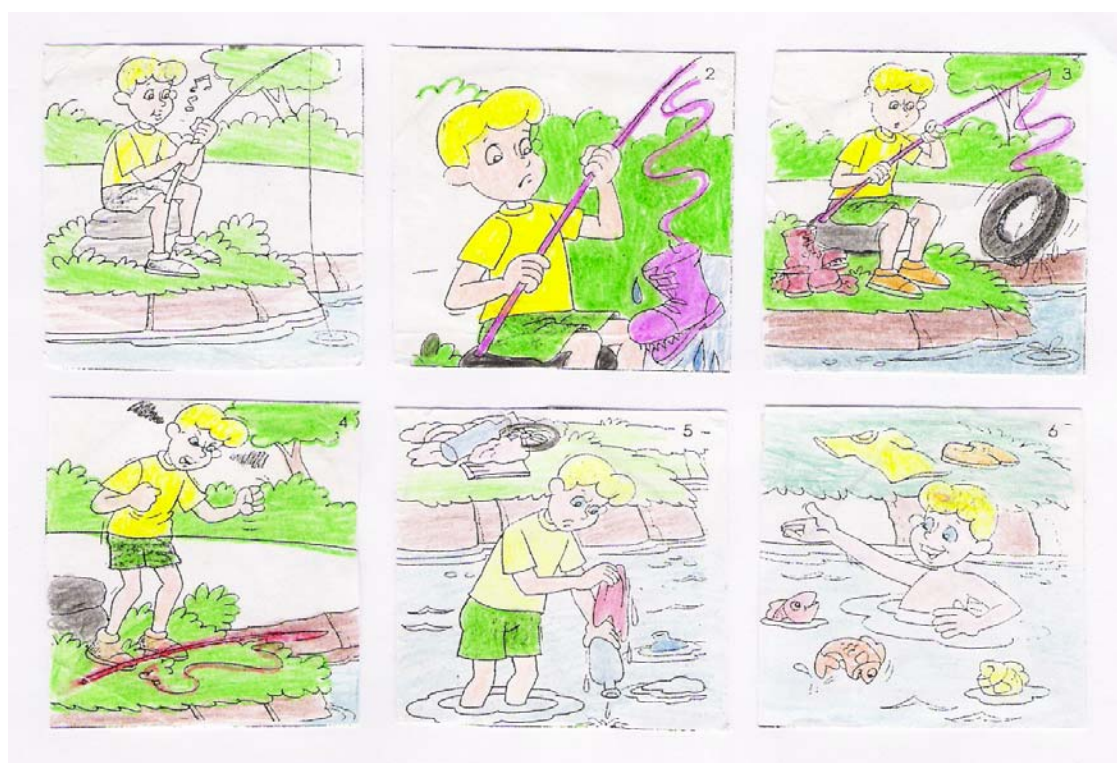


Figura 07

Lixo

Era um belo dia o Gustavo, foi na beira do rio, pescar e ele cantava enquanto pescava.

É na hora de pescar ele não pescou um peixe ele tinha pescado uma lata velha e a cor da lata, era roxa em fim ele continuou a pescar.

É ele continuava a pescar, e ele olhou arastado, para a sua vara e viu que tinha pescado um peso carêca, e ele viu que não conseguia pescar nenhum peixe.

Ele continuou a pescar, e quando ele puxou a vara da água e viu que estava cheia de lixo ele ficou com muita raiva.

É ele resolveu entrar dentro da água para poder tirar todo aquele lixo que não deixava ele pescar nenhum peixinho.

É que então teve a sua oportunidade de brincar um pouco com os peixes na lagoa.

Altera:

05/08/04

Quadro 13 – Texto de 4ª série – Ensino Fundamental.

Embora não haja recorte disciplinar em se tratando das séries iniciais do ensino fundamental, pelas características do texto, é possível afirmar que ele foi solicitado como tarefa de língua portuguesa. Primeiro, porque ele simplesmente faz uma transcrição exata de cada quadro, mantendo uma correlação direta entre o número de

cenar e o número de parágrafos. Depois, porque não são contemplados os aspectos que envolvem discussões referentes ao meio ambiente, próprios das tarefas solicitadas nas aulas de ciências, admitindo como plausíveis (e até louváveis) atitudes de alto risco para a saúde: pescar em rios poluídos e banhar-se em tais águas. A atitude do personagem é digna de louvor (salva a fauna aquática), mas em termos práticos não é recomendável. Se essa mesma história fosse apresentada para discutir questões de meio ambiente, o discurso do aluno seguiria outra direção, denunciando os malefícios que poderiam resultar do comportamento retratado. Aliás, para a discussão desses aspectos, provavelmente o professor não selecionaria essa história, porque ela apresenta reações inequívocas do personagem, contra as quais os alunos não reagiriam, sendo levados a admiti-las como verdadeiras. O resultado apresentado pela história é incontestável: tirado o lixo, os peixes imediatamente voltam a povoar os rios. Como ser contra isso?

Outro aspecto que não é considerado é com relação ao herói da história: quem é esse menino? De onde ele vem? Não se pode, a partir de sua aparência, de seu modo de vestir, inferir suas origens. Ele não tem história, nem passado, nem futuro, apenas um presente circunscrito à ação que realiza naquele momento e que não é nem causa nem consequência de nada. É um instante que se perde, junto com os conteúdos que ele poderia vir a colocar no horizonte do leitor. O narrador do texto escrito ainda tenta torná-lo mais singular, atribuindo um nome (Gustavo), mas ele continua pertencendo invisivelmente a um grupo anônimo: ele é a categoria "jovens".

Na cena 4, o aluno atribui a raiva de Gustavo ao fato – não dedutível das imagens – de que a vara se quebrara em virtude do lixo, e isto o teria motivado a lançar-se na água para retirar os entulhos. Fica a impressão, pelo parágrafo final, que o que era de fato reprovável em Gustavo era a sua intenção de pescar e, quem sabe, comer os peixes. Impedido de fazer isso, ele tirou o lixo da água e, então, teve a oportunidade de vivenciar outro tipo de contato mais "correto" com a natureza: brincar com os peixes.

Texto (a)

[Nome da cidade]* é boa e muito tranquila, e ajuda as velhinhas os velhinhos que passam fome, é uma cidade muito boa. As escolas tem, muitos alunos, e ensina os alunos ler, escrever, tem trabalhos fazemos educação física para as crianças. aqui em [nome da cidade] tem

Faculdades, é um bom estudar e o município é bom.

[Nome da cidade] é muito bonita, tem

Mercados, farmácias, padaria, tem o carro, e ônibus Parabéns pelo seu aniversário [nome da cidade]". Você merece.

Texto (b)

É uma cidade muito bom de morar e tem muita natureza, muitos pássaros e escolas.

A escola [nome da escola] é muito bom de estudar. Eu e o meu pai fomos jogar bola perto de casa no campo.

Começou o jogo ele ganhou o jogo. [Nome da cidade] vai ficar mais bonito com a escola reformada, a minha Mãe gosta de trabalhar em [nome da cidade], meu pai as minhas tias também. Eu gosto do município de [nome da cidade] que está melhorando bastante com o [primeiro nome do prefeito] [nome da cidade] é a minha cidade que eu moro. Eu vou na missa todos aos domingos no domingo ele vai fazer 13

anos.

Texto (c)

[Nome] é um município muito bom Porisso que gosto dele tem muitas coisas : tem o Poli, o Carrefour, capelas e bicicletarias tem muitas empresas.

Eu vou ganhar um computador só que eu não moro em [nome da cidade] eu fico na casa da minha avó, moro em Curitiba.

* Optei por omitir o nome do município.

Quadro 14 – Textos de alunos de 3ª série – Ensino Fundamental.

No Quadro 14, há um conjunto de três textos (a, b e c) sobre o mesmo tema – aniversário do município –, produzidos por alunos da 3ª série do ensino fundamental. Todos os três revelam a falta de um projeto discursivo e, na falta dele, o acionamento de estratégias de composição textual: a busca de imagens que sabidamente são aceitas pelo professor como expressão do conhecimento – e é sintomático nestes exemplos o apelo à existência de escolas como ponto positivo da cidade. Outro aspecto é o fato de que, por ser aniversário, só se pode falar das qualidades do aniversariante. A partir desses textos, como conscientizar um cidadão de pugnar por melhorias nas condições de vida que o município deve oferecer aos contribuintes?

Os textos (b) e (c) apresentam uma interferência do subconsciente do aluno na produção. Na sua procura por imagens para compor a sua produção escrita, o aluno registra episódios que não têm relação direta com o tema: no texto (b), tanto o jogo de bola com o pai quanto ir à missa aos domingos; no texto (c), o fato futuro de que vai ganhar um computador, além da confissão de que nem mora na cidade sobre a qual

está escrevendo. São interferências da experiência pessoal que se infiltram no texto, ajudando a compô-lo com os fragmentos de memória que o aluno vai acessando nesse processo.

Costa, em artigo publicado em 2005⁸³, aponta resultados semelhantes em textos produzidos em sala de aula por alunos das séries finais dos três níveis da escola básica: 2º ciclo do ensino fundamental (4ª série), 4º ciclo do ensino fundamental (8ª série) e 3ª série do ensino médio.

Os textos analisados foram produzidos em atividades do cotidiano escolar, conduzidas pelos professores regentes das classes, sem a interferência dos pesquisadores e sem constituir momentos especiais específicos de avaliação. Com relação aos gêneros discursivos (foco da pesquisa), a autora constatou que, apesar da ampla circulação dessa noção nas discussões acadêmicas e nas orientações dos documentos oficiais, a produção de textos nas escolas públicas examinadas – que, pressupõe a autora, são representativos de grande parte do ensino de língua vigente no Brasil hoje – acusa a permanência de uma perspectiva tradicional. A pesquisa ressalta a forte influência, na produção dos alunos, de um gênero escolar marcado pela representação em detrimento da interação, além de uma hierarquia nessa representação: textos expositivos (dissertativos) e argumentativos, como representação do pensamento, estariam no topo da escala.

Deixando de pautar-se pela interação, ou seja, não estando mais inserido num diálogo, o produtor-sujeito some, e os textos passam a ser ajuntamentos de toda espécie: de gêneros, de fatos, de vozes. Nos textos que comentei anteriormente sobre o aniversário de uma cidade (ver Quadro 14), já apresentei exemplos desse ajuntamento. Para reforçar as conclusões ali tiradas, reproduzo exemplo da pesquisa de Costa:

Escreva como e qual é o papel da televisão na sua casa.

A minha televisão

Na minha casa tem 4 televisões, duas de 14 polegadas, uma de 20 e outra de 29.

De manhã eu acordo às 8 horas para ver a Angélica e o meu desenho preferido é o Digimon e a Mumias vivas.

Quando minha irmã chega do trabalho e não vai para o Colégio, eu e ela ficamos brigando porque eu quero ver desenhos e a minha irmã quer ver novela.

Quando eu entre em férias era uma belesa assistia Sessão da Tarde tudo o que eu queria mas essa alegria só ia até às 6 horas porque meu pai minha irmã e a minha mãe chegam em casa.

E na sexta-feira eu vou para meu quarto, me cubro e liga a televisão para ver Tela de Sucesso.

Quadro 15 – Texto de aluno de 4ª Série – Ensino Fundamental.

⁸³ COSTA, I. B. **Gêneros textuais e tradição escolar.**

Reforçando a idéia de que esse tipo de redação é fruto do manuseio de gêneros que não visam nenhum processo de comunicação, mas uma atividade de representação via gênero discursivo, destaco a redação do Quadro 16, que não faz parte do corpus analisado por Costa, mas da pesquisa da AVA-2000. Uso-a aqui para assinalar um comportamento específico. Embora o texto dissertativo seja considerado pela escola como mais complexo, tanto que nas séries iniciais são enfatizados os textos narrativo e descritivo, neste exemplo, diferente do que ocorreu no exemplo anterior (foi solicitado um texto dissertativo e o aluno mesclou os tipos descritivo e narrativo), ao ser solicitada ao aluno a produção de um texto narrativo, que contasse alguma peripécia de um personagem que ele inventasse, foi produzido um texto explicativo.

Sabendo oque e personagem

Personagem é um que conta a estória um exemplo e o que modelo a estória.

Os Personagem dessa hestória é a bruxa um sasi então nós inventou a história e os Personagem e um ator e atris e os que conta a estória.

Um pequeno exemplo eu fazo a estória e ós personagem conta a história.

E esses atores personagem esdudam como nós

Eles são famosos ricos mas são dão dão cimpris

Eles fazem pesso no teatro ou verde ou zaquel de melo

Esses Personagens fala uma história sobre bruxas

Se lembe os personagem são importantes

Quadro 16 – Texto de aluno de 4ª Série – Ensino Fundamental.

Como mencionei na análise das redações da AVA-2002, também na pesquisa de Costa uma das estratégias textuais constatadas (marca do gênero escolar) foi a "*generalização presente na forma de apresentação dos personagens – os pais, as mulheres, os homens, as crianças*"⁸⁴, mesmo quando era pedido um texto sobre uma experiência pessoal do aluno. O exemplo oferecido pela autora, reproduzido no Quadro 17, demonstra também o que venho pugnando como um dos problemas de que a escola não tem se dado conta: a superposição de vozes. A proposta era a mesma do exemplo anterior – escrever como e qual seria o papel da televisão na casa do aluno.

Quando os pais saí as mulheres sempre fica em casa e não pode sair e agora os homens trabalha e quando eles chega eles ficam cansado de trabalhar e ai ele deita na cama vendo futebol e as mulheres são as mesmas coisa quando chega vai assistir novela as crianças também da escola eles senta no sofá e vê desenho toda ora e esa fui o que eu emtendi.

Quadro 17

⁸⁴ COSTA, I. B. **Gêneros textuais e tradição escolar**. p. 185.

O texto não tem um destinatário definido, mas a parte final deixa claro que o diálogo está se dando com o professor. Os estudos de Costa levaram a concluir que os alunos *"já assimilaram o modelo da dissertação escolar. Esse texto que não se dirige a um interlocutor e tem como funções revelar a capacidade de raciocínio e o conhecimento das normas da escrita de seu autor é assumido pela escola como o grau máximo do domínio da elaboração de texto, concebida como uma forma de representação da realidade"* (p. 187).

É importante ressaltar que os problemas constatados não são de hoje. Em trabalho de 1983, Pécora compôs uma lista de problemas que apareciam constantemente nas redações que analisou e inferiu as estratégias de composição responsáveis por sua ocorrência, dentre as quais chamo a atenção aqui para a que ele denominou "estratégia de preenchimento". Suas conclusões o levaram a admitir que:

Antes de mais nada, é preciso reconhecer, então, a existência de uma contradição entre o quadro das condições específicas da escrita e a situação histórica que tem determinado a postura da escola na formação do conhecimento dessa modalidade; no bojo dessa contradição, surge a lista que aí está. Quer dizer, os fracassos que a compõem se alimentam e proliferam em torno do antagonismo representado pela linguagem instituída – cuja reprodução se radicaliza no ensino da escrita – diante da linguagem como uma forma de ação intersubjetiva e pragmática que é pressuposta pelo quadro das condições específicas da produção escrita. [...] são 13 tipos, mas todos eles foram criados na tentativa de reproduzir os moldes fornecidos pelo figurino oficial.⁸⁵

Com respaldo nessa constatação, podemos derivar que, no caso da leitura de textos para posterior tarefa, que pode ser a produção de um novo texto, a voz do professor se sobrepõe à voz do texto e a confunde, dificultando (quando não impedindo) que o aluno estabeleça um diálogo diretamente com a voz do texto, momento em que ele assimilaria os modos de composição, o léxico, enfim, as características do gênero a que o texto poderia ser associado. Prevalece, soberana, a voz do professor, que veicula as intenções da escola e se consubstancia, obviamente, em um gênero específico. Pode-se afirmar que os textos escolares, não importa o tipo, são todos *explicações*, explícitas ou veladas, de como está o desempenho escrito dos alunos que os produzem, e não modos de estabelecer interação.

Reforçando essas conclusões, agora mais especificamente no campo das tiras, cartuns, charges e histórias em quadrinhos, vou me valer de relato da análise de um conjunto de textos produzidos por candidatos inscritos no vestibular da UFPR para

⁸⁵ PÉCORA, A. **Problemas de redação**. p. 94.

cursos de graduação em seu campus do litoral. Numa das questões de redação a que os candidatos foram submetidos, eles tinham de escrever sobre uma charge.

Para caracterizar esse material, lanço mão da distinção proposta por Carvalho. Segundo esse autor, o cartum *"se caracteriza por apresentar um humor universal"*, cuja característica maior seria o humor mais ingênuo e descompromissado, suscetível de ser compreendido por qualquer pessoa de qualquer ponto do planeta. *"O cartum"*, continua ele, *"também é marcado por uma certa atemporalidade, ou seja, não está atrelado à época em que foi produzido. E, por fim, geralmente constitui-se de um só desenho, uma imagem cômica e universal"*⁸⁶. Quanto à charge, esclarece:

Já a charge, gênero muito comum e apreciado no Brasil, vem da palavra francesa, que pode ser livremente traduzida como "tensão", "exagero" ou "ataque". Com efeito, uma charge é exatamente isso: um desenho de caráter crítico exagerado, que se refere a uma situação específica no âmbito social, cultural ou político. Justamente por isso, a charge é um importante elemento histórico e está atrelada a determinada época ou acontecimento.⁸⁷

O material analisado foi composto pelo conjunto total de redações produzidas pelos candidatos – 229. A questão de produção de texto teve a seguinte forma de apresentação:



Quadro 18

⁸⁶ CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. p. 16.

⁸⁷ CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. p. 16.

A gravura mostra um ambiente típico de coquetel de lançamento de livro ou de conferência. Portanto, uma reunião de especialistas num determinado assunto. Ao afirmar, em tom sério, que se considera um otimista, acreditando que uma tragédia (o aquecimento global) vai ser anulada por outra tragédia (o inverno nuclear), apostando no equilíbrio gerado pela redutivista oposição, própria do senso comum, entre calor e frio, o autor da charge: 1) alerta para outros problemas também graves; e 2) critica a miopia dos técnicos, cujo tratamento é circunscrito a áreas restritas sem considerar o que isso acarreta ao globo como um todo.

As redações não ressaltam o fato de que é um especialista que está emitindo uma opinião, o que corrobora a classificação de Carvalho de que se trata de uma charge, pois exige um conhecimento específico de um recorte cultural – o universo acadêmico. Duas das redações chegam a dizer que o ambiente (uma festa) não era propício para esse tipo de discussão.

Ele tem certeza que vai haver um inverno nuclear e que um aquecimento global vai impedir (como diz), mas isso é provável que não irá acontecer e todos nós sabemos. Tem humor porque eles estão todos com roupas elegantes, numa reunião séria e aparece os dois conversando sobre um assunto que não convém naquele momento.

Por estar em um lugar nada apropriado ao assunto, pois parece estar em uma festa, ele demonstra não estar preocupado com a situação global e faz trocadilhos, isso o fez engraçado naquele momento.

Quadro 19

Apenas 7,9% das redações fizeram referências a aspectos pictóricos (ambiente, gestos, expressões...). Mesmo nesses casos, os elementos selecionados não tinham por finalidade contribuir com o sentido da charge como um todo. A redação que mais levou em conta as imagens, contudo, não soube tirar partido dessa percepção:

Analizando o quadro, percebe-se uma reunião social com pessoas com certo grau de instrução. Todos sabemos que o planeta está em decadência e as autoridades buscam o poder, utilizando armas que poderiam extinguir a humanidade. O personagem que diz ser otimista revela a tal situação atual em que estamos vivenciando, mas também revela que não gosta muito do calor e que se uma arma nuclear fosse usada, a Terra se tornaria fria (como uma bola de gelo) e assim ele estaria com facilidade adaptado a estação pela qual tem mais simpatia.

Segundo a charge, da Veja de 3 de maio de 2006, por Robert Mankoff, expressa uma reunião de pessoas, todas bem vestidas e muito sérias. Robert Mankoff diz, "Eu sou, um otimista. Tenho certeza de que o aquecimento global vai ser anulado pelo inverno nuclear". Para descontrair as pessoas que estão preocupadas, e também por que ele acredita que o aquecimento possa estenionar-se [sic].

Quadro 20

Houve casos em que os aspectos tomados das imagens não correspondem ao que o desenho mostra:

Ele comenta sobre o aquecimento global com sua amiga, e então ele comenta que é otimista ou seja que ele acredita, que o aquecimento global vai ser anulado pelo inverno, nuclear. Sua colega por sua vez, acha graça do que ele diz e ri, acho que nem ele acredita nisso que disse, pois ele nunca viu aquecimento global acabar por causa de inverno nuclear.

Quadro 21

Esse desconhecimento há de ter contribuído para as dificuldades de compreensão da ironia presente no texto, mas outros fatores – e aqui entraria a habilidade do leitor com o manuseio da noção de gêneros discursivos – deveriam permitir que o leitor alcançasse a compreensão, caso contrário, estaria condenado a interpretar só o que já conhece, deixando de ter acesso ao novo a partir de charges. Estas, por sua vez, deixariam de ser uma forma de mudar a visão sobre a realidade. Os gêneros cumprem duas funções antitéticas: se por um lado oferecem pontos de referência familiares em que o leitor assenta para reconhecer um certo campo de abrangência, cumprem igualmente uma função de releitura dos elementos que compõem o texto na sua estrutura superficial e das novas relações que isso acarreta.

O fato de saber que cartuns e charges operam com o humor é um desses fatores. No caso dessa charge, o fato de que ela abriga um certo tipo de humor é uma importante ferramenta de interpretação. Quando a leitura literal não oferece motivos para uma manifestação de humor (que não precisa ser o riso, já que o tipo de ironia das charges não visa o riso, mas pôr o leitor a pensar), o leitor deveria imediatamente pôr-se a rever todas as relações que estabeleceu e questionar os significados convencionais que atribuiu aos termos e às relações entre eles. No entanto, não foi essa a reação da maioria dos candidatos. Não desfizeram a interpretação imediata que tiveram e procuraram o humor em outras fontes. Como lhes havia sido anunciado antes que o texto encerrava humor, eles forçaram o reconhecimento de sua presença, muitas vezes em indícios não autorizados pela imagem, como é o caso do texto do Quadro 22. Nada, absolutamente nada na cena autoriza a afirmação de que todos caíram na gargalhada. O humor obriga a desfazer o sentido usual de alguns termos, levando à sua relativização parcial ou total inversão. Nesse caso, mesmo os leitores que desconhecem o ambiente acadêmico "deveriam", supondo um leitor normal, questionar o significado de "otimista". Daí a ênfase na seguinte conclusão: o excesso de explicações *a priori* e explicações fora de hora anulam o caráter instrumental do gênero discursivo para a apreensão do novo.

O que caracteriza a charge em termos de gênero é a presença da ironia numa cena constituída por um único quadro. Se eu reconheço o humor na primeira leitura que faço, eu atualizo essas características elementares desse gênero. Se não, revejo-as em novas possibilidades de sentido. É o que propicia ao gênero fazer com que os leitores possam evoluir como leitores a partir da leitura, caso contrário, seria preciso ter conhecimento prévio das coisas para entendê-las, o que nos coloca numa circularidade paradoxal. Sempre que a projeção dos resultados de uma interpretação não "batem" com a pressuposição genérica de leitura, o leitor deve desencadear uma revisão do significado de cada elemento constituinte da mensagem em sua realização de superfície, e extrair dela o real sentido pretendido pelo seu autor. Tomo o termo "real" aqui apenas como uma referência vaga, mais uma direção do que propriamente um ponto de chegada.

É isto o que vemos acontecer na escola: a perda do caráter ferramental da noção de gênero como fator impulsionador das mudanças da língua e como recurso pedagógico eficiente. A escola neutraliza o gênero, imobiliza-o, valorizando o excesso de explicações em detrimento do estímulo ao procedimento revisionista das formas de expressão. Com a explicação, o aluno não vai precisar procurar; já lhe foi mostrado. Não precisa rever seu arcabouço cultural e arejá-lo, apenas introduzir mais um dado, mais um conteúdo, mais um conhecimento.

Os resultados apontam um número relativamente alto de candidatos (35,8%) que não souberam pôr em questão o significado da declaração "eu sou um otimista", que possibilitaria, mesmo não se tendo conhecimento preciso do que vem a ser um inverno nuclear, colocar essa expressão sob suspeição de ser um efeito igualmente nocivo, nas mesmas proporções do aquecimento global, mas na direção inversa, seguindo o senso comum quente/frio, a ponto de neutralizá-lo.

Essa análise foi usada aqui com a finalidade de reforçar o argumento de que a escola não tem estimulado o fortalecimento da capacidade dialógica dos alunos, habituando-os a repetir os elementos familiares em suas ocorrências tradicionais e não estimulando leituras em múltiplas direções, que os levariam a estranhar um efeito geral, questionar as partes e rearranjar seus prováveis significados, em associações até inusitadas.

Tal comportamento é resultado das operações didáticas que destacamos anteriormente: a não-singularização (não assumir-se como "eu" no texto; 16,6% das redações extrapolaram o personagem e o converteram num "eu genérico" – as pessoas); a não-descontextualização, no sentido de recriar o contexto da produção no seu texto (apenas 4,8% disseram, ainda assim de modo vago, tratar-se uma charge. Houve quem falou tratar-se de uma reportagem e até de uma entrevista); apenas 17% demonstraram ter entendido a relação entre aquecimento global e inverno nuclear como provocadora do efeito de humor. Ao que tudo indica, a maioria dos candidatos não "viu" humor na charge, obrigando-se a reconhecê-lo por força do comando da questão, que pedia a sua explicitação. A prova mais evidente disso, como já observei, é a redação do Quadro 22:

Estamos em um evento, onde todos presentes conversam sobre negócios de uma empresa bem conceituada em Londrina – PR.

Ao longo da conversa um dos convidados levanta e diz: — Eu sou um otimista! Todos caem na gargalhada, porque uma pessoa que se diz mais otimista que as outras torna-se motivo de risos. Certamente tudo o que espera são resultados positivos de tudo que faz e raramente isto acontece. Criando um efeito de humor para frase.

Quadro 22

Os dados aqui comentados têm por objetivo lançar luz num detalhe do quadro geral de duas avaliações da rede de ensino brasileira: tanto Saeb quanto Enem⁸⁸ apontam que o ensino no Brasil não vai bem. O Enem 2006 mostrou que a média dos alunos na prova objetiva é de 36,9 pontos, e na redação, de 52,08, numa escala de 0 a 100. Se levarmos em conta que a proposta de redação (Quadro 23) segue os moldes do gênero escolar, esses números podem encobrir uma realidade ainda mais problemática, uma vez que os alunos podem estar produzindo textos que atendem exclusivamente esse modelo escolar, mas não refletem uma real capacidade discursiva.

⁸⁸ Saeb é uma avaliação feita a cada dois anos, desde 1995, a alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e aos alunos da 3ª série do ensino médio. Consiste em provas de português e matemática. O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio em todo o país. A prova não é obrigatória e é aplicada uma vez por ano.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Uma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letrados, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inajá Martins de Almeida. O ato de ler. Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).

Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. O poder das letras. In: TAM Magazine, jul./2006, p. 70 (com adaptações).

Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).

Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema:

O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.

Quadro 23

A constatação desse aspecto constituinte de uma rede mais complexa de fatores que consagram o quadro nada otimista com relação ao ensino já é voz corrente de longa data. Apenas como reforço, cito artigo publicado pela Folha de S. Paulo em 2004, em que Landeira, ao comentar o risco de os candidatos ao vestibular da Unicamp, Unesp e USP zerarem na prova de redação, assim se manifesta:

Outro problema é o modelo de dissertação que se forneceu aos alunos no ensino médio ao longo de sua formação. Trata-se de um modelo muito repetitivo e que não foca no principal: a posição do candidato sobre o assunto. Ao contrário, é comum as aulas de redação incentivarem os alunos a não se posicionarem, esquecendo que uma dissertação é a defesa de um ponto de vista, em um texto que deve transmitir uma imagem de autoria confiável, de maneira que o leitor se sinta motivado a interagir com as idéias expostas.⁸⁹

⁸⁹ LANDEIRA, J. L. **A redação e o vestibular**. Folha de S. Paulo, 17 fev. 2004.

O ponto a se ressaltar com esses dados é que na escola o aluno não se assume como sujeito de suas atitudes, de modo que não opera conscientemente sobre os conteúdos (ou camadas de sentido) que utiliza para cumprir as tarefas escolares. Nisso parece residir o grande conflito entre a escola e a cultura. No espaço mais abrangente da cultura, as pessoas se deparam com contingências às quais devem responder, lançando mão dos recursos de que dispõem. As linguagens vão se constituindo e se transformando continuamente para dar conta das mudanças que cada situação exige, usando recursos que vão se tornando disponíveis pelos avanços no campo científico. No caso da escola, todo esse potencial é colocado a serviço de dar resposta a um tipo de discurso restrito às especificidades escolares. Não são postas no horizonte dos alunos novas possibilidades de uso dos conteúdos e recursos discursivos, mas um tipo específico que atenta contra um dos princípios fundamentais de apropriação de novas formas e conteúdos: a necessidade de expressão subjetiva. Na escola, o sujeito tem de se colocar na condição genérica de aluno, membro de uma sociedade ideal, e expressar-se dentro dessa generalidade, falando dos objetos que lhe são apresentados à compreensão do modo mais comum a todos, não a partir de visadas pessoais que dele tenham e que, objetivadas na forma de textos diversos, inseririam os autores num espaço de diálogo com os demais leitores, em que eles se veriam na situação de ter de estar preparados para defenderem a si próprios defendendo seu texto.

A finalidade deste capítulo foi lançar alguma luz sobre as bases de constituição do gênero escolar. Nos capítulos seguintes, vou demonstrar de que modo as técnicas de representação vão evoluindo e se transformando em linguagens. Para isso, vou explorar a evolução das histórias em quadrinhos, uma linguagem cuja entrada na escola sempre sofreu discriminação, mas que tem sido saudada atualmente como excelente material didático, pelas suas características discursivas. Um dos capítulos vai assinalar as raízes dessa discriminação e de que forma sutil ela ainda se manifesta nos discursos em que os quadrinhos são a referência direta ou base de evocação de uma avaliação social. Em outro capítulo vou apresentar a evolução dessa linguagem, mostrando o que foi sendo incorporado e abandonado no seu processo de constituição, em especial a singularização, o resgate da voz e o princípio da conclusão, com o abandono do recurso às explicações explícitas. Um último capítulo vai cumprir duas funções: mostrar de que modo o seu pouco fruto na escola é fruto da imposição do gênero escolar, e dar a discutir propostas de trabalho em sala

de aula dentro das especificidades dessa linguagem, justificando a partir de que "conhecimentos" ela pode contribuir com o ensino de língua.

Vou fechar este capítulo com uma volta à epígrafe, complementando o texto citado na abertura.

Tudo consiste em que Sísifo cante enquanto empurra a pedra; e a pedra brilhe enquanto volta a rolar.⁹⁰

⁹⁰ FIGUEIREDO, Guilherme. **Tratado geral dos chatos**. p. 130.

CAPÍTULO III

AS DESVENTURAS DOS QUADRINHOS NO UNIVERSO ESCOLAR

Se você tem uma idéia incrível
É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível
Filosofar em alemão

Caetano Veloso

Partindo do estatuto reservado hoje aos quadrinhos no cenário cultural, inferido da análise de enunciados em que eles figuram tanto como tema quanto como portadores de juízos preestabelecidos, a meta deste capítulo é abrir uma via de reflexão sobre as relações entre escola e histórias em quadrinhos, que possa orientar os trabalhos com a leitura no espaço escolar.

Metodologicamente, o capítulo vai empreender uma incursão no momento de constituição das histórias em quadrinhos como produto cultural (relativamente) autônomo, reconhecendo, ao longo do período abarcado, as “propriedades emergentes”⁹¹ que foram responsáveis pelo afloramento e consolidação dessa linguagem, bem como as vinculações a fatores que passam a compor a teia de relações por meio das quais é possível remeter o objeto de referência aos sentidos que se podem obter dos julgamentos sociais que advêm dessas vinculações.

Feito isso, será analisado um conjunto de referências aos quadrinhos tomados de diferentes fontes (jornal, prefácio, romance, entrevista, resenha, apresentação) e épocas, com o intuito de, por um lado, constatar ainda a presença das vinculações de origem e, por outro, explicitar as estratégias de diálogo que os envolvidos com HQ têm utilizado no embate político com os demais campos da cultura, em especial com o espaço acadêmico e o escolar.

Por fim, com base na explicitação das estratégias de diálogo, apontar para a fragilidade da posição dialógica que os defensores dos quadrinhos revelam em seus enunciados.

3.1 O estado da arte dos quadrinhos

Se alguém diz que estuda cinema, a reação que provoca nos seus interlocutores é, quando não francamente receptiva, no mínimo sem surpresa, afinal, trata-se de um campo de estudos hoje amplamente reconhecido. Assim como com

⁹¹ Expressão tomada do filósofo C. D. Broad: propriedades que emergem num certo nível de complexidade, mas não existem em níveis inferiores. (*Apud* CAPRA, F. **A teia da vida**, p. 40).

relação a quem estuda a literatura, outro modo de contar histórias...⁹² Mas e se alguém *confessa* (a troca do termo é proposital) que estuda histórias em quadrinhos, como costumam reagir os interlocutores?

O tom das palavras do colunista Diego Assis, ao fazer a apresentação do livro do professor Waldomiro Vergueiro, dá uma idéia de como costuma ser essa reação.

Os quadrinhos vão à escola

“Hoje vamos deixar o Eric Hobsbawm de lado. Por favor, abram seus quadrinhos do ‘Astérix’ na página 25”. Loucura? Não. Já era mais do que hora de as HQ serem reconhecidas como material de estudos obrigatório, do primário à faculdade. O professor da USP Waldomiro Vergueiro, que dá aula de (sim!) histórias em quadrinhos para futuros jornalistas e editores, vem fazendo isso há tempos e lança agora o livro “Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula”.⁹³

Nesse excerto, temos várias presenças enunciativas recalcadas nas palavras do resenhista, que dialoga com os discursos das instâncias que coabitam o espaço de que o seu texto pretende fazer parte. E com quem conversaria o autor?

Em primeiro lugar, a ambigüidade do título deixa já entrever a luta pelo estabelecimento de uma posição política: ir à escola significa ter direito de acesso (na condição de cidadão, portanto, não de invasor ou pária) a um espaço a que não se tinha acesso antes, que era interditado. O título anuncia um fato no limiar de uma legitimidade pretendida. Essa candidatura vem explicitada logo nas primeiras linhas do texto citado: “*Já era mais do que hora de as HQ serem reconhecidas (...)*”.

Eis aí o ponto de partida de qualquer pretensão social: o reconhecimento da igualdade de direitos na diversidade econômico-cultural. É a lição que tiramos da atitude dos trabalhadores ingleses quando da criação da Sociedade Londrina de Correspondência. A questão fundamental que se antepunha a quaisquer outras era a condição política para ter legitimidade no pleito que faziam:

No primeiro mês de sua existência, a sociedade, por cinco noites seguidas, debateu a questão: “Nós, que somos artesãos, lojistas e artífices mecânicos, **temos algum direito** a obter uma Reforma Parlamentar?”, tomando-a “de todos os pontos de vista de que somos capazes de apresentar o tema a nossas mentes”. Decidiram que tinham tal direito.⁹⁴ (grifo meu)

Trata-se aqui de desfrutar da igualdade política – assegurada pelo simples pertencimento a uma cultura – para manifestar plenamente sua visão de mundo em

⁹² Não que não existam reações negativas (a arte, por extensão o artista, de modo geral, ainda é associada à ociosidade), mas o embate dialógico já ocorre num patamar em que as instâncias em confronto se equivalem em termos de hierarquia cultural (ou, dito de outro modo, em termos da *economia cultural*).

⁹³ ASSIS, Diego. Os quadrinhos vão à escola. **Folha de S. Paulo**, 09 ago. 2004, *folhateen*, p. 12.

⁹⁴ THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. p. 16.

formações discursivas próprias (linguagem, temas e valores), que devem ser assim aceitas como lúdimas representantes dessa cultura, e não tratadas como corruptelas ou subprodutos muitas vezes indesejáveis. É esse sentimento que vemos expresso na seguinte passagem:

Em 1956, em Paris, um jovem diretor de cinema, ainda desconhecido internacionalmente, realizava um belo documentário sobre a Biblioteca Nacional da França: *Toute la mémoire du monde*. Para surpresa de muitos, entre os clássicos da literatura francesa e mundial apareciam algumas histórias em quadrinhos. Nome do diretor do documentário: Alain Resnais, que depois se tornaria famoso com *Hiroshima, meu amor* (1959) e *Ano passado em Marienbad* (1961). O mais curioso é que aqueles quadrinhos – entre os quais o popular *Mandrake*, de origem norte-americana – pertenciam ao próprio Resnais, que achava um absurdo o fato de não encontrá-los na principal biblioteca de seu país.⁹⁵

Mas *ir à escola* pode também significar, embora seja muito pouco provável que tal leitura venha a ser feita, que os quadrinhos vão freqüentar o espaço de credenciamento social em que a escola se converteu, não obstante os resultados obtidos ao final desse estágio. Nesse sentido, os quadrinhos iriam “aprender” as normas de conduta e adquirir legitimidade política para poderem expressar seus próprios julgamentos no espaço oficial da cultura.

Outro aspecto a destacar é a comparação entre o potencial educador de Hobsbawm e o dos quadrinhos. Trata-se de ocupar, não qualquer posição no eixo sintagmático da relação de Hobsbawm com o ensino de História, mas o lugar central, o de uma autoridade reconhecida. Hobsbawm, ícone de uma determinada cultura, é – pode ser – comutado pelos quadrinhos. Ambos fariam parte do eixo paradigmático que determina quem pode ocupar determinados lugares (*in absentia*) em determinadas relações (*in praesentia*)⁹⁶. Ao ocupar lugar tão importante, o ocupante revela (ou adquire, se não as tiver) as características da cultura que esse lugar exige de seus ocupantes; torna-se igual aos demais elementos desse eixo paradigmático; em suma, é aceito. Passa a gozar, portanto, das mesmas prerrogativas culturais. A pergunta retórica (“Loucura?”) ilustra a reação mais comum que se espera frente a uma tal proposição, e é a isso que o resenhista passa a responder.

É relevante também nesse embate dialógico – que não deixa de refletir um conflito interno ao gênero – o fato de que o resenhista usou como referência (para

⁹⁵ CIRNE, Moacy (org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil**: acervo da Biblioteca Nacional. p. 8.

⁹⁶ Os termos *sintagmático* e *paradigmático* foram tomados de empréstimo da lingüística. Sintagmático se refere às associações que podemos realizar para produzir frases. É o eixo horizontal das combinações de unidades que contraíram determinadas relações. Paradigmático é o eixo vertical das relações virtuais em que entram as unidades suscetíveis de comutação nas frases e que mantêm a coerência gramatical. (DUBOIS, Jean *et alii*. **Dicionário de lingüística**, p. 206). No caso da lingüística, são unidades que pertencem ao domínio da língua. No sentido que queremos empregar aqui, pertencem ao domínio da cultura.

aumentar seu poder argumentativo) uma publicação que já goza de amplo prestígio fora do âmbito específico dos quadrinhos. Não é qualquer quadrinho, mas Astérix, uma unanimidade no gênero. Isso aponta para o reconhecimento tácito de que não é qualquer obra que pode representar os quadrinhos, mas a que atende alguns critérios de validação cultural, relacionados a valores de uma cultura superior, que se reveste de traços que a diferenciam de uma outra, considerada inferior. À frente, vamos reconhecer alguns desses traços.

Por fim, a expressão “(sim!)” – ao mesmo tempo extravasada pela exclamação, que reafirma o caráter intencional do professor Vergueiro (ou seja, ele acredita de fato no que faz), e contida pelos parênteses, porque atendendo uma interpelação que, embora velada, seguramente está presente no discurso – dá o tom final de como costuma ser a reação aos quadrinhos fora do âmbito em que eles se constituíram. A expressão “(sim!)” está a enfatizar que é para acreditar que alguém do porte de um professor universitário, num espaço destinado aos grandes temas (universidade) realiza uma das mais nobres ações humanas (ensinar) tendo como referência principal um objeto de origem discutível. Por trás dessa afirmação há um contradiscurso à idéia de que estudar os quadrinhos é ocupar-se de algo sem densidade, superficial (daí a idéia de “leve” a que sempre são associados), destinado ao lazer; ou seja, à idéia de que o profissional assim ocupado estaria desperdiçando seu tempo, ao invés de ocupar-se com coisas mais úteis.

Uma expressão que aparece na seqüência do texto citado reforça a existência do preconceito: “*Só não vai entender o recado quem não quer*”. Com isso, o autor está a dizer que o livro de Vergueiro, pelas suas características, é prova de que os gibis são “gente fina”.

Nesse sentido, temos aí um texto de resposta a um enunciado que, embora não objetivado, o antecede.

A questão que vai nos ocupar neste capítulo é: o que permite a antecipação das objeções que o resenhista realiza? Ele está se dirigindo a interlocutores fora do texto ou às vozes que vêm constituindo ao longo da história o discurso que ele próprio é capaz de enunciar e, nesse sentido, estaria respondendo a objeções que são dele próprio, que ele tem de admitir para expurgar?

Para lograr obter esse intento, será esboçada uma categoria aqui chamada de “vinculação”, para caracterizar os pólos discursivos dos textos que falam sobre as HQ ou que as usam como referência para demarcar sítios culturais. Essa categoria é composta pelos fatores que teriam presidido a interpretação da HQ quando de sua

constituição como um campo específico (mas não ainda um domínio de objeto) e se agravado com o advento de novas condições culturais (a cultura de massa, por exemplo, no caso dos quadrinhos).

3.2 As primeiras páginas: de técnica a linguagem

Muitas manifestações bastante antigas apresentam imagens em seqüência: as pinturas rupestres, a tapeçaria da Rainha Matilde (Bayeux), contando a epopéia dos cavaleiros normandos, a coluna de Trajano. Em todos esses exemplos, há uma sucessão de imagens que conta uma história. *“Mas o que é que acontece quando uma das personagens da história tem uma mensagem para comunicar? Das duas uma: ou pomos piedosamente a seus pés o resultado dos seus pensamentos (...) ou então reduzimos o circuito e as palavras passam a sair da própria boca do ‘locutor’”*⁹⁷. Notar que a "necessidade" aí é a de individuação (remeto ao que diz Bakhtin sobre essa condição: *"A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma"*⁹⁸). Ou seja, não há como comunicar a não ser pelo portador de uma voz que destacamos de um cenário mais amplo.

Na relação dinâmica entre esses dois elementos – a imagem e o texto –, e das resoluções que se foram apresentando para garantir, cada vez mais, essa dinamicidade, surgiu a técnica dos quadrinhos. Mas, a fim de constituir uma linguagem própria (e não apenas uma ferramenta), precisaria ainda da concorrência de dois fatores aliados à técnica que se desenvolvera. Marny⁹⁹ reconhece essa constituição na concorrência de um **tema** fundamental e um **meio de difusão**.

O tema – e aqui já podemos evocar uma vinculação das HQ, extraída da vida cotidiana – foi o *cômico*, *comic strips* (fitas humorísticas). Aliás, a mesma vinculação do cinema: *Jardineiro Regado* e *A Saída da Fábrica* são os primeiros filmes apresentados pelos irmãos Lumière em 1895. O assunto de *Jardineiro Regado* foi tirado de uma gravura do gênero *Épinal*, publicada em 1887. Sobre o papel dessas gravuras, vale reproduzir o comentário de Marny:

⁹⁷ MARNY, J. *Sociologia das histórias aos quadrinhos*. p. 33.

⁹⁸ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. p. 293.

⁹⁹ MARNY, J. *Sociologia das histórias aos quadrinhos*. p. 35.

Instalados em Épinal desde 1740, os dois irmãos Pellerin (Nicolas e Gabriel) tinham começado, como todos os seus confrades, por fabricar imagens piedosas, as folhas de santos; a Revolução obrigou-os a esconder no celeiro essas estampas, e puseram-se então a gravar séries consagradas à glória dos soldados revolucionários, bem como temas que representavam o mundo ao contrário: o pescador pescado pelo peixe, o caçador atingido por um coelho, etc. (...) Pouco a pouco e com o correr dos tempos, a imagem que ilustrava um acontecimento deu lugar ao relato duma sucessão de factos. Foi um passo decisivo na história da banda desenhada; é certo que a estampa se mantinha rígida, dividida em 16 ou 20 compartimentos, por cima dos quais se colocava o texto. (...) Depois de ter ilustrado os acontecimentos históricos, a imagem de Épinal entra no mundo infantil. Faz sair as *Espièrgleries* du Petit Ernest, que deita um tamanco na panela, mergulha o gato num balde de água e atormenta o cão Médor. Mas a moral surge na décima-sexta estampa: descobrem-se por fim todas as maldades de Ernesto. O pai, para o castigar, fecha-o na cave, a pão e água. (...) Por outro lado, as estampas celebravam acontecimentos históricos: história de Jean de Calais, de D. Quixote; também têm esta honra as descobertas científicas. A moral é ingénua, à base de obediência, sensatez, trabalho e temperança. A virtude acaba por ser sempre coroada de êxito: o rapazinho quando a põe em prática torna-se, consoante os casos, oficial ou bispo... (...) A imagem popular conta toda a história do século XIX, recolhida, pensada e recriada para e pelo povo, e ajusta-se aos artífices de imagens da Idade Média”¹⁰⁰.

Quanto ao outro fator, um meio de difusão, a HQ beneficiou-se de apoio gigantesco com o aparecimento do moderno jornal diário nos Estados Unidos. Surgiu, portanto, como cronista do cotidiano. Por volta de 1890, os quadrinhos estiveram no centro da concorrência entre os dois maiores jornais da época – o *New York World* e o *New York Journal*. Esse contexto impulsionou os quadrinhos aos quatro cantos do país e ao mundo dos adultos. “*Seria ela (a HQ) a vencedora dum conflito capitalista?*”¹⁰¹, diz Marny. Na Inglaterra e no Brasil também constituiriam o foco de uma guerra editorial.

Se nos Estados Unidos o propulsor das HQ foi o jornal diário para adultos, na França esse papel foi desempenhado pela revista infantil.

Entre 1870 e 1914, os “jornais para meninos ajuizados” começaram a sofrer o peso das injunções econômicas. Como eram edições cuidadas, tornaram-se caras. Para se amortizar o capital investido, tornou-se necessário atingir um público mais disperso – deixou, portanto de se dirigir às elites burguesas e dirigiu-se ao “popular”. “*É a época em que a instrução laica, gratuita e obrigatória abre bruscamente aos editores um campo virgem, ávido de leitura, mas de leitura fácil, acompanhada com ilustrações, visto que aos doze anos se deixa a escola*”¹⁰².

Com esse breve resgate histórico, podemos começar a compor nossa categoria de vinculações.

¹⁰⁰ MARNY, J. *Sociologia das histórias aos quadrinhos*. p. 50-52.

¹⁰¹ MARNY, J. *Sociologia das histórias aos quadrinhos*. p. 39.

¹⁰² MARNY, J. *Sociologia das histórias aos quadrinhos*. p. 41.

Quanto ao tema, a gênese da HQ vinculou-se ao cômico. Como foi dito, o mesmo aconteceu com o cinema, mas este cedo se desvencilhou dessa vinculação. Outro ponto curioso nas trajetórias de cinema e HQ é o gênero documentário. Enquanto que no cinema é já uma categoria bem delineada, só agora começam a se apresentar ao público histórias em quadrinhos com esse fim. Ainda assim, a novidade é recebida com entusiasmo justamente por causa dos fatores que caracterizaram a técnica, mas que acabam condenando a linguagem à submissão instrumental. Os quadrinhos são encarados apenas como uma ferramenta que pode facilitar, devido ao fato de muitos acederem a eles, a divulgação de temas “sérios”. Mas é quase unânime a opinião de que não se pode ficar restrito aos quadrinhos, não por uma questão de que a variedade seja importante, mas pelas evidentes limitações atribuídas ao gênero. Um exemplo de quadrinhos-documentário é *Palestina*, de Joe Sacco. A revista *Carta Capital* assim saudou a inovação: “*Usando uma nova modalidade narrativa – o jornalismo em quadrinhos –, Sacco transforma um assunto espinhoso numa leitura mais leve. Repleto de entrevistas e testemunhos, o trabalho é uma boa introdução ao tema, interessante também para os iniciados*”¹⁰³. Quando da determinação das vinculações, voltaremos ao teor dessas boas-vindas.

Um dos sintomas da evolução de uma técnica para uma linguagem se dá quando ocorre a evolução semântica dos termos que a referem. Embora ainda chamados de *comics*, o termo já não evoca um sentido dentro de um certo campo semântico original: inaugura um campo específico. Nada nos impede hoje de criar uma especificidade que poderíamos designar de *comics de humor* sem incorrer em barbarismo (pleonismo vicioso).

Isso, no entanto, não garante estatuto político para essa linguagem se impor na economia cultural. Nos embates que trava com as demais, acaba sofrendo redução. Seus discursos não são considerados relevantes. Na melhor das hipóteses, são ainda apenas uma ferramenta que, em algumas circunstâncias, cumpririam funções específicas. Estão sempre a “serviço” das outras. Não podem figurar autonomamente no campo das exterioridades, como diria Foucault.

A emancipação é fruto de um trabalho mais intenso de constituição de uma conformação discursiva que reconheça a si própria. Mas disso trataremos em outro momento. Por ora, as vinculações.

A primeira, como dizíamos, foi o cômico. Outra forte vinculação se deu com o universo infantil e, com relação a isso, é preciso considerar aspectos que se

¹⁰³ SACCO, Joe. *Palestina: na Faixa de Gaza*.

manifestam sutilmente: a compreensão da criança como um ser com limitações intelectuais, do que decorre que o material de leitura que lhe deve ser fornecido tem de ser “simples”, “leve”, em suma: “fácil”. Nesse sentido, as HQ seriam uma linguagem pouco complexa, que qualquer um pode entender. Em trecho anteriormente citado, na declaração de que “aos doze anos se deixa a escola” vai o subentendido de que este é o lugar por excelência, se não exclusivo, das leituras complexas. Fora dela, as leituras devem ser facilitadas – papel que as HQ cumpririam. Dentro delas, as HQ seriam, mais do que dispensáveis, indesejáveis.

Essa lacuna cultural na formação dos jovens delegou às HQ o cumprimento de um papel que, de certa forma, fugia do controle da escola, a instituição por excelência de garantia dos padrões culturais de qualquer sociedade. Alie-se a essa perda do controle a capacidade de propagação do jornal, e temos aí fortes razões para que a proliferação das histórias em quadrinhos fosse tratada como a manifestação endêmica da falta de cultura.

Na França, Marny chama a atenção para o aspecto educacional das HQ. As revistas infantis se destinavam aos “meninos ajuizados”, e um dos títulos mais importantes era *Le Magasin d'Éducation et de Récréation*, no qual, já no título, o aspecto educativo precede o recreativo¹⁰⁴.

Com a difusão das HQ à revelia do controle da escola, essa relação poderia ser não apenas invertida, mas até mesmo suprimida, restando apenas o “inócuo” caráter recreativo. Por isso a negação do papel educador das histórias em quadrinhos quando fora do ambiente escolar.

Por fim, a vinculação com o “popular”, com as camadas pobres da população, representantes eternos da falta de cultura. Tanto no contexto europeu quanto no americano, a finalidade econômica teve papel preponderante, ainda que com algumas diferenças: nos EUA, ganhar a concorrência; na França, aumentar o número de leitores para se tornar viável. Esses fatos também se convertem em motivo de “degradação” dessa linguagem nascitura.

A cultura de massa, a indústria cultural, impulsionou o fenômeno das histórias em quadrinhos e, com isso, condenou-as definitivamente à vinculação com uma cultura “inferior”, geradora de vícios diversos (preguiça mental, violência, falta de conhecimentos e de informações relevantes). Um critério fundamental para determinar o valor cultural é a *raridade*. Parece que quantos mais atingir, menos relevância cultural tem. Isso aponta para o caráter elitista da escola, apesar de seu discurso de

¹⁰⁴ MARNY, J. *Sociologia das histórias aos quadrinhos*. p. 41.

inclusão e difusão da cultura, ou, antes, do modelo de cultura que propugna. É a democracia entendida como a garantia a todos de um único modelo cultural.

Tais teriam sido as vinculações das HQ no interregno de constituição de sua linguagem. Resumindo:

Vinculação:

- ao pouco-complexo, superficial;
- ao universo infantil;
- ao não-culto, não-escolar;
- às massas populares;
- às intenções mercantilistas;
- ao inútil, por associação a uma idéia de lazer concebida como atividade que não exige esforço intelectual e, por isso, não “ensina”.

Tais aspectos, se bem observarmos, são corolários uns dos outros. O lazer tem de ser fácil, para que não seja preciso despender esforço de raciocínio, que cansa; nesse sentido, o lazer opõe-se ao trabalho; o não-culto e não-escolar prescindem do trabalho de raciocínio, ao contrário das altas, complexas e legítimas manifestações culturais e do ambiente escolar, no qual esse trabalho é arduamente cultivado; as camadas populares teriam dificuldades de lidar com situações mais complexas, assim como as crianças. O trabalho genuinamente cultural é árduo, complexo... para poucos.

Delineadas o que chamei de *vinculações*, o passo seguinte é a leitura de manifestações de naturezas diversas sobre as HQ, extraídas de diferentes meios de comunicação escrita. Para melhor entender essas manifestações, convém separar dois tipos de enunciados: como dito anteriormente, num, as histórias em quadrinhos são usadas como referência a um campo de sentido a que o autor quer remeter o leitor. Não tematiza as HQ e não se propõe a discutir os sentidos que sua referência suscita; aceita-os e os atualiza. Pressupõe que o leitor compartilhe dessa vinculação e julgue de acordo com as intenções que lhe são propostas. Vou chamar esse tipo de ocorrência de *enunciado referencial*.

No segundo tipo, a HQ não é apenas uma imagem co-ocorrente, mas o foco da enunciação. No primeiro, ela é um dos enunciados; no segundo, o eixo temático que liga os enunciados. A esse segundo tipo chamarei de *enunciado responsivo*, expresso por quem está tematizando os quadrinhos e respondendo a interlocutores velados no texto. Em ambos, como veremos, as vinculações são as mesmas.

Na medida em que os exemplos coletados forem sendo apresentados, serão apontados os tipos, bem como as vinculações que estariam atualizando.

3.3 Algumas considerações teóricas

Antes de iniciar a análise dos textos coletados, cabem algumas considerações de orientação teórica, já realizada em parte nos capítulos precedentes. Acerca de formações discursivas e enunciados, diz Foucault:

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância.¹⁰⁵

Concordo com o autor que não seja preciso recorrer “à longínqua presença da origem” para entender como as coisas são; basta uma análise das relações atuais. Todavia, é importante conhecer esse momento se quisermos compreender em que ponto as estratégias para mudar as bases das relações que se estabeleceram não têm sido adequadas.

Com isso, torna-se forçoso admitir que se há todas essas vozes, é porque a época, mais que autoriza, obriga às vinculações que o tema em pauta vem sofrendo. Ou seja, há uma crença que me permite ser entendido de determinada forma, isto é, que sejam atribuídos à minha fala, ao recorrer à referência aos quadrinhos, determinados valores e não outros; do mesmo modo, quando uso determinadas “respostas”, estou respondendo a interlocutores reais, que sabidamente existem – tanto é que lhes respondo. Trata-se de condições materiais que se expressam em “acontecimentos discursivos” e que fazem com que as HQs, longe de constituírem um domínio de objeto, não sejam ainda o “efeito de superfície de unidades mais consistentes”¹⁰⁶. Isso significa que, embora se tenha claro o “direito político”, ele não se materializa no tratamento efetivamente dispensado aos quadrinhos, tratados ainda como “material de consumo”, descartável. Por trás dos enunciados não estaria apenas uma imagem desgastada que o uso consagrou e engendrou no comportamento, mas um julgamento que ainda possui força enunciativa. As histórias em quadrinhos estão

¹⁰⁵ FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. p. 28.

¹⁰⁶ FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. p. 29.

ainda no recorte espacial e temporal dos embates discursivos com outros domínios de objetos cujos discursos são hegemônicos, pelejando por constituir seu próprio domínio.

Não é disso, afinal, que o próprio professor Vergueiro presta conta na resenha do livro *Spawn, o Soldado do Inferno: mito e religiosidade nos quadrinhos*? Logo no início da resenha, Vergueiro demarca um dos pólos da objeção que há de se explicitar até o final de seu texto:

O estudo acadêmico das histórias em quadrinhos é sempre desejável. Bom ou mau, representa o reconhecimento da comunidade científica universitária a uma arte que já tem mais de cento e cinquenta anos de existência (...). Assim, cada dissertação de mestrado ou tese de doutorado que enfoca os quadrinhos sob os mais variados aspectos, sendo aprovada por uma banca de examinadores indicada por um programa de pós-graduação no país, deve ser recebida com regozijo por todos aqueles que admiram o meio.¹⁰⁷

Mais adiante em suas considerações, Vergueiro apresenta o contraponto definidor do tom do texto, que se sobrepõe a quaisquer afirmações no nível declarativo. Vergueiro se ressentia da falta de referência a obras específicas sobre os quadrinhos. Segundo ele, das 58 obras referenciadas na bibliografia, apenas uma delas é exclusiva sobre histórias em quadrinhos – “e isto não pode deixar de ser apontado como uma debilidade, ainda que menor”, diz Vergueiro.

Ora, o texto prepara o leitor, já nas primeiras linhas, para os senões que se seguem, e este, a meu ver, é o maior deles, não o menor, como o classificou o resenhista. Esse senão se inscreve justamente no cerne da delimitação do domínio de objeto, naquilo que estabelece sua semelhança mas principalmente suas diferenças com relação a outros domínios.

A constituição de um domínio de objeto se dá pela constituição de uma formação discursiva própria dessa área. Seguindo Foucault:

Trata-se dos elementos que devem ter sido formados por uma prática discursiva, para que, eventualmente, se constituísse um discurso científico, especificado não só por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa, os tipos de enunciação que põe em jogo, os conceitos que manipula e as estratégias que utiliza. Assim, a ciência não se relaciona com o que devia ser vivido, ou deve sê-lo, para que seja fundada a intenção de idealidade que lhe é própria; mas sim com o que devia ser dito – ou deve sê-lo – para que possa haver um discurso que, se for o caso, responda a critérios experimentais ou formais de cientificidade.¹⁰⁸

¹⁰⁷ VERGUEIRO, Waldomiro. *Spawn, o Soldado do Inferno: mito e religiosidade nos quadrinhos*. http://www.omelete.com.br/games/artigos/base_para_news.asp?artigo=1978. Acesso em 10 ago. 2004.

¹⁰⁸ FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. p. 204.

Portanto, esse não é um defeito menor, posto que interfere na constituição das HQ como domínio de objeto, o que lhe daria relevância discursiva na intersecção com outros domínios de objetos, aos quais não sofreria redução.

O objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações. (...) Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreducibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade.¹⁰⁹

Isso posto, são dois pontos que se vai procurar demonstrar nos limites desse capítulo: primeiro, que os quadrinhos ainda não conseguiram garantir um domínio de objeto que garanta a sua irreducibilidade frente aos demais domínios com que têm de estabelecer relações na exterioridade que se exige deles no âmbito cultural mais geral; segundo, por que essa constituição tem demorado a consolidar-se.

3.4 Os textos analisados

3.4.1 Romance *Lolita*, de Wladimir Nabokov

Trata-se de um enunciado do tipo referencial. Em determinada passagem do livro, a personagem-título é criticada porque ficava lendo gibi, enquanto que se esperava dela a leitura dos clássicos da literatura.

Decidi também que qualquer coisa seria melhor para Lô do que a ociosidade desmoralizante em que ela vivia. Eu tentava persuadi-la a fazer uma porção de coisas – tantas que deixariam estupefato um educador profissional; mas, por mais que implorasse ou perorasse, nunca conseguia fazer com que ela lesse nada além das histórias em quadrinhos e dos contos publicados em revistas femininas. Qualquer obra literária de nível um pouquinho superior já tinha para ela o sabor de um dever escolar e, embora teoricamente disposta a desfrutar de livros tais como *As mil e uma noites* ou *As mulherzinhas*, Lô jamais admitiu “estragar as férias” com empreitadas tão intelectuais.¹¹⁰

É inequívoca a associação dos quadrinhos a um tipo de lazer que se opõe a trabalho intelectual, sendo, portanto, de leitura inútil (“ociosidade desmoralizadora”). Em tempo de lazer (férias), não se está acrescentando nada em termos de aprendizagem. Pelo contrário, é o tempo da preguiça, do que se depreende que

¹⁰⁹ FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. p. 50–51.

¹¹⁰ NABOKOV, Vladimir. *Lolita*. p. 176.

aprender é “esforçar-se”. Nessa perspectiva, só a escola (e seus artifícios educativos) é que ensinaria. s

Antes de analisar o próximo texto, go taria de ressaltar de passagem um efeito decorrente das vinculações operadas pela escola: a personagem, “embora teoricamente disposta” a ler, não cede a essa pulsão por conta de uma associação negativa historicamente estabelecida entre a literatura e a escola, que transformou aquela em “esforço” (leitura = empreitada intelectual).

3.4.2 Reportagem extraída do jornal A Gazeta do Povo: A história em quadrinhos no Brasil já comemora 70 anos¹¹¹

Enunciado do tipo responsivo. O texto começa falando de uma ausência: “*Precisamos respeitar mais as HQ, elas estão comemorando 70 anos*”. Para justificar o pedido, seguem-se citações de várias personalidades importantes do meio literário:

- “Quando menino, já o nosso saudoso O TICO-TICO fazia histórias em quadros e todos nós seguimos as aventuras dos heróis sem que fossem violentadas as nossas faculdades de inteligência.” (José Lins do Rego)
- “‘O TICO-TICO’ é pai e avô de muita gente importante. Se uns alcançaram importância mas fizeram bobagens, O TICO-TICO não teve culpa.” (Carlos Drummond de Andrade)

O texto segue dizendo que poderia citar uma centena de depoimentos de pessoas ilustres que tiveram contato com a primeira publicação de HQ (e saíram ilesos!), mas restringe-se a um último exemplo, atribuído a Rui Barbosa, considerado significativo:

- “(...) quando, depois de ler uma citação em pleno Senado, foi interpelado de onde extraíra tal citação que acabara de fazer, respondeu: ‘Li n’O TICO-TICO’”.

No excerto, podem-se reconhecer três vinculações das HQ, a que os discursos tentam contra-argumentar no solilóquio de suas enunciações. No enunciado de José Lins do Rego, a vinculação com a preguiça mental, com o emburrecimento que elas provocariam. No enunciado de Drummond, a vinculação com a deturpação moral dos leitores de HQ. Em Rui Barbosa – não no seu discurso diretamente, mas na intenção do uso dele no texto do jornal –, a pobreza cultural que caracterizaria as HQ. Aliado à seleção das personalidades ilustres (vai também uma manifestação de Tristão de Ataíde), algumas das falas enfatizam a importância de algumas pessoas que teriam

¹¹¹ Gazeta do Povo, 12 out. 1975, 2º caderno, p. 13.

sido leitores de gibi. Drummond diz que foram leitores de HQ muitas pessoas importantes. Elas é que estariam, com o “empréstimo” de sua reconhecida importância, dando saliência às HQ. A quem estaria se referindo José Lins quando diz que todos NÓS (os escritores consagrados?) seguimos as aventuras dos heróis? No final, o texto sintetiza o tratamento dispensado aos quadrinhos: “*Esses foram os poucos momentos de glórias da HQ no Brasil*”. Glória, nesse sentido, é o reconhecimento, não pelo público anônimo que compra e lê gibi, mas de uma elite cultural. É a esse espaço que as HQ almejam, como o *new-rich* luta para ser acolhido na alta sociedade. A conclusão que se pode tirar desse artigo é que quadrinhos são bons porque pessoas ilustres também – e principalmente – recorrem a eles. Não seriam, portanto, apenas para o consumo das camadas populares.

3.4.3 Texto de Umberto Eco, *Cautelosa aproximación a otros codigos*

Enunciado do tipo responsivo. Para melhor situar o leitor, segue uma citação mais longa.

Quién acusa a los comics occidentales (independientemente de la ideología específica que albergan y sobre la que se insistirá)? Sólo el intelectual de tradición humanística es el que ve en ellos una degeneración de las posibilidades educativas que deberían realizarse a través de los libros, de la escuela, del teatro. Y, en cierto sentido, este hombre tiene razón: así como, indudablemente, cada uno de los ciudadanos de la sociedad burguesa tiene derecho a ir a la escuela, a leer a Stendhal o Goethe, a escuchar a Bach, al verlo leer a Superman o escuchar las canciones de San Remo, resulta evidente la estafa que la cultura de masa lleva a cabo con sus desventajas, impidiéndole, por medio de mensajes “fáciles”, acceder a experiencias más substanciosas. El que, después, este ciudadano sea discriminado desde pequeño, de manera que no pueda asistir a la escuela; que (aunque vaya a la escuela) no pueda llegar a comprender a Goethe ni a Bach; y que (si logra lo anterior) no tenga suficiente tiempo libre ni energía para cultivarlos, éste es otro problema: la indignación cultural no se ocupa de estas miserias y se mueve en unos valores absolutos.

La pedagogia china revolucionaria, sin embargo, ha debido efectuar, evidentemente, otro cálculo. Las enormes masas a las que debía educar, llegaban en aquel entonces, apenas a los umbrales de la alfabetización; y la cultura precedente se había desarrollado de tal manera, que resultaba totalmente ajena para ellos. Por ello, el tipo de cultura transmitido y realizado por los comics es, aun en su nivel más bajo, la verdadera cultura, la única posible y realizable. Que después sea deseable y obvio que un militante consciente, además de leer los comics, lea a los clásicos del marxismo-leninismo, me parece fuera de discusión, y la historieta de Lei Fêng lo demuestra. Pero, resulta claro que, en esta fase, la cultura de los comics no representa una pérdida con respecto a algo que ya era, aunque en período de transición, una base indispensable. Y, por ello, su difusión deja de considerarse como la decisión, puramente empírica y sin prejuicios, de utilizar todos los medios posibles, incluso los negativos, a pesar de transmitir una ideología. Es por el contrario, la consciencia del hecho de que, en casos de necesidad, pensar “en los comics” es una fase positiva para un pueblo que ya no puede pensar como un mandarín.

La historia de los comics, pues, ya no se apoya en el envilecimiento de una Escritura metodizada de antemano: es la fundación elemental de un Alfabeto.¹¹²

¹¹² ECO, H. Cautelosa aproximación a otros códigos. In: NEBIOLO, G. *Los comics de Mao*. p. 280–281.

Várias considerações acerca dos enunciados sobre as histórias em quadrinhos podem ser extraídas desse excerto.

Primeiro: quem acusa os quadrinhos de provocarem “degeneração educativa”? Segundo Eco, os intelectuais (entenda-se: os representantes da cultura letrada), que produzem o discurso hegemônico em termos de cultura.

Segundo: o “golpe baixo” da cultura de massa é a facilidade de compreensão, entendendo-se “facilidade” como sinônimo de falta de qualidade intelectual. É impossível, no entendimento de alguns, que o que é complexo seja facilmente compreendido – seria uma afronta às faculdades mentais superiores. É o mito de que o trabalho intelectual deve ser difícil, árduo. Mascara-se, na idéia de difícil, o caráter elitista: complicar o ritual iniciático para ter poucos membros.

A parte final do segundo parágrafo do excerto sintetiza o lugar dos quadrinhos na hierarquia intelectual: *“Es por el contrario, la consciencia del hecho de que, **en casos de necesidad**, pensar ‘en los comics’ es una fase positiva **para un pueblo que ya no puede pensar como un mandarín**”*. Os grifos (meus) dispensam comentários.

3.4.4 Livro *O menino quadrado*, de Ziraldo

Enunciado do tipo referencial. Ziraldo constrói o livro, primeiro, como uma história em quadrinhos com pouco texto. Em seguida, um belo dia, abruptamente, o menino acorda num mundo sem quadrinhos. Aparecem-lhe as palavras, uma a uma, e depois aos grupos, até que finalmente apenas o texto escrito serve de interlocutor. Mesmo este vai se tornando cada vez mais denso, as letras vão diminuindo de tamanho e o número de linhas por página vai aumentando. O último parágrafo sintetiza o processo civilizador: *“Agora, leitor, que você também chegou até aqui, estou certo de que vai me dizer: ‘Momento, isto não é um livro para crianças’. E eu responderei: ‘Não. Não é. Este é um livro como a vida. Só é para crianças no começo’¹¹³*. É a imagem dos quadrinhos como coisa fácil, porque não vão além de um nível discursivo elementar. Prova disso é que a partir de um determinado momento entende-se que deve ser abandonado. Assim como só servem de introdução a quaisquer assuntos, seriam também uma introdução à vida. Essa mesma imagem vem denunciada na introdução ao gibi Palestina:

¹¹³ ZIRALDO. *O menino quadrado*. p. 30.

A maior parte dos adultos, acredito, tende a associar histórias em quadrinhos com algo frívolo e efêmero, e a suposição geral é que, conforme a pessoa fica mais velha, deixa os gibis de lado em busca de aspirações mais sérias. A não ser muito ocasionalmente (como no caso da série *Maus*, de Art Spiegelman), quando um assunto mais pesado é tratado por um autor de histórias em quadrinhos.¹¹⁴

Decalcadas na afirmação de Ziraldo, vejo a separação entre escrita e quadrinhos e uma subestimação da literatura oral. É bastante forte a associação que se faz dos quadrinhos como exclusivamente visual, do que decorre a idéia de facilitação (“uma imagem vale por mil palavras”) e o risco de gerar preguiça mental. Não se leva em conta que a imagem nas HQ não vem pura e simplesmente substituir o texto escrito, mas compor com ele uma forma narrativa específica. É um equívoco achar que as HQ não podem ser tão elaboradas quanto as narrativas escritas e que vêm “dadas”. O erro está em reduzir a possibilidade de criação de imagens ao visual (caso em que elas viriam “prontas”), desconsiderando os estímulos imagéticos induzidos pela palavra. É importante ressaltar que, assim procedendo, subestima-se também, como sugerimos, a literatura oral. Assim como podemos colocar vozes na boca de personagens nos textos escritos, também colocamos na boca dos personagens nas HQs, a partir das quais o leitor vai compor imagens diversas. Importante salientar que essa restrição ao público infantil, em que pese a beleza do “arranjo lingüístico”, parte de uma autoridade inequívoca do mundo dos quadrinhos.

3.4.5 Livro *Literatura em Quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional*

Enunciado do tipo responsivo. Na apresentação, lê-se: “*Esta obra, que conta com a colaboração de quatro dos mais conceituados especialistas de HQ do Brasil – Álvaro de Moya, Moacyr Cirne, Naumim Aizen e Otacílio d’Assunção –, presta uma justa homenagem não só aos quadrinhos como àqueles que sempre os levaram a sério, mesmo quando se voltam para as crianças*”¹¹⁵. O grifo (meu) revela um comportamento ainda comum com relação à infância: o material destinado ao público infantil têm o propósito único de cumprir intenções utilitárias (em sua maioria, educativas). Por trás desse pensamento está a idéia de que as crianças ainda não são capazes de julgamento estético.

¹¹⁴ SAID, Edward W. Homenagem a Joe Sacco. In: **Palestina**: na faixa de Gaza. p. vii.

¹¹⁵ CIRNE, Moacyr (org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil**: acervo da Biblioteca Nacional. p. 9.

3.4.6 Jornal Folha de S. Paulo de 23 nov. 2003

Na resenha escrita por Cassiano Elek Machado sobre o lançamento no Brasil do primeiro volume da adaptação aos quadrinhos de *Em Busca do Tempo Perdido* vamos encontrar enunciados dos dois tipos mencionados. O texto começa com a seguinte declaração:

"Em uma manhã de novembro, em 1998, o tradicional jornal francês *Le Figaro* exibiu no alto de uma de suas páginas o enunciado: 'PROUST ASSASSINADO!' O homicida em questão era o senhor Stéphane Heuet; a vítima, o romance 'Em busca do Tempo Perdido', de Marcel Proust; a prova do crime era um delgado livro de história em quadrinhos."

O jornal, segundo o resenhista, classificou o trabalho de adaptação de 'prodigiosamente vazio', 'blasfemo' e 'cruel'. O termo 'blasfemo' é particularmente interessante, porque deixa entrever a invasão de um espaço sagrado. É igualmente interessante o fato de que os jornais que acolheram a iniciativa (*Libération* e *Le Monde*) também manifestaram uma posição não livre de preconceitos. Este último considerou a obra uma "notável introdução à leitura de Proust", ou seja, HQ não são um objeto em si, mas uma metodologia, uma ferramenta para "facilitar" a compreensão de algo, ou, como lembrou o resenhista Cassiano Machado, como forma de vencer a preguiça dos leitores, oferecendo-lhes recursos mais "acessíveis" (leia-se: fáceis):

Se uma das idéias do projeto era poupar o tempo – sempre o tempo – de leitores preguiçosos em enfrentar os sete grossos tomos originais da obra de Proust, é bom deixar aqui um lembrete. A adaptação está prevista para ser concluída, na França, em 2020.

Ou seja, até lá, o vulgo vai ser incapaz de aceder a Proust. A linguagem verbal escrita é tomada como algo difícil, complexo e, por isso, inacessível às massas. É o mesmo tratamento das boas-vindas que Carta Capital deu ao gibi Palestina, de Joe Sacco, anteriormente citado.

3.4.7 Entrevista do crítico José Ramos Tinhorão ao jornal *Folha de S. Paulo* em 29 ago. 2004

Enunciado do tipo referencial. À pergunta: "*Não é exagero seu tratar Gil e Caetano, que são homens cultos, como 'semi-analfabetos'?*", ele responde: "*Não. É*

*cultura de almanaque. Acho que nenhum deles leu nenhum livro do princípio ao fim. Leram gibi. Pela obra de Caetano, dá impressão que o cara leu muito, mas não acredito. Não, é divinatório mesmo*¹¹⁶.

Tinhorão não explica o que significa *ler gibi*. Diz apenas que Gil e Caetano “leram gibi”. São os leitores que vão atribuir o sentido de negativo a Gil e Caetano a partir da afirmação de Tinhorão de que eles leram gibi. Ler gibi como algo negativo faz parte do ideário popular, não precisa ser explicitado, e seu pólo oposto (o lado “bom” da força) é a leitura de *livros*. A quantidade também não resgata os gibis da indigência intelectual: “dá impressão que o cara leu muito”, mas leu gibi, ou seja, desperdiçou o tempo com leitura pouco confiável. O que ele amealhou de bom não adveio dos gibis: foi obra divina.

Nessa passagem ficam evidenciadas as características dos enunciados que tanto Bakhtin quanto Foucault apontaram. No texto, lemos apenas a expressão “leram gibi”. O que faz com que atribuamos a ela um sentido negativo? E se, na leitura, fosse imprimido à essa expressão um tom diferente, uma apreciação mais positiva, que poderia vir a justificar o “divinatório” final?

Vamos a um último exemplo.

3.4.8 Crônica de Cecília Meireles

Enunciado do tipo referencial. Na crônica *Rabindranath, pequeno estudante*, Cecília Meireles faz uma reflexão sobre a pobreza do ensino. Destaco a seguinte passagem:

Rabindranath Tagore, homem extraordinário, que se fez educador por amar as crianças, anotou suas amarguras de pequeno colegial. Falou-nos de seu mundo encantado, de sua vida poética ainda incomunicável – em contraste com os métodos e as finalidades do ensino, no seu tempo. Isso foi há um século, e, por incrível que pareça, continua a ser mais ou menos como era, até agora. As escolas são poucas, os alunos são muitos, os professores não têm grande paciência, o dever cumprido calcula-se mais pelo horário do que pelo devotamento e a compreensão do 'fato humano', as crianças estão transtornadas por esses horrores do cinema, da televisão, das histórias em quadrinhos – que substituem a vida, que são a sua melancólica experiência, fora da mediocridade do ensino comum, e chegam a ser a sua libertação, a sua poesia, o seu contentamento.¹¹⁷

¹¹⁶ Entrevista a Pedro Alexandre Sanches, 29 ago. 2004.

¹¹⁷ MEIRELES, C. *O que se diz e o que se entende*. p. 86.

Embora a escritora reconheça que, em função da "mediocridade do ensino comum", as experiências com a leitura de histórias em quadrinhos, entre outras mídias, cheguem a ser uma forma de libertação para os alunos, não deixa de caracterizá-la como uma experiência *melancólica*, em virtude de que veiculam *horrores*. Seriam, na falta de coisa melhor, uma espécie de consolo. Nada mais.

3.5 O reducionismo auto-induzido

A amostra de textos selecionados para este trabalho, embora pequena, cumpre os objetivos deste capítulo de chamar a atenção para uma faceta das histórias em quadrinhos e sua forma vacilante de associação com a escola. Elucidar as bases da relação que se estabeleceu é importante para que os trabalhos que venham a ser realizados tenham seu potencial formador incrementado, e não neutralizado no embate pela hegemonia discursiva, reduzido às intenções súbditas da escola, que ficam aquém de um projeto formador em sentido amplo e respondem mais a um embate político pela hegemonia de “classes” culturais.

As histórias em quadrinhos sempre tiveram seu próprio modo de “formar” as pessoas. As gravuras de Épinal são um exemplo disso: “*A imagem popular conta toda a história do século XIX, recolhida, pensada e recriada para e pelo povo, e ajusta-se aos artifícios de imagens da Idade Média*”. Claro que são modos peculiares, que disponibilizam perspectivas que nem sempre são admitidas pelo projeto de educação formal.

Em que pensavam os leitores quando viam as estampas? Num dos relatos de Marny sobre as gravuras Épinal, diz ele que a moral surge na décima-sexta estampa. Se a intenção fosse “moralizar”, isso se realizaria de imediato. Até lá, os leitores “compraziam-se” com as atitudes do garoto. De qualquer forma, não há remissão para o leitor: ou se comprazia com as peraltices ou com o castigo.

Grande número de pessoas são testemunhas de benefícios trazidos pelo acesso a histórias em quadrinhos na infância, tanto do ponto de vista da inserção autônoma no mundo da fabulação quanto do aprendizado mesmo da leitura da escrita. Entre os muitos relatos desse contato enriquecedor, ressalto o depoimento de Calvino sobre o contato de um Calvino ainda analfabeto com uma ainda incipiente linguagem dos quadrinhos.

Nos anos vinte, o *Corriere dei Piccoli* publicava na Itália os mais conhecidos *comics* americanos da época: Happy Hooligan, os Katzenjammer Kids, Felix the Cat, Maggie and Jiggs, todos rebatizados com nomes italianos. (...) Por esse tempo, ainda não havia entrado em uso na Itália o sistema de se escrever as frases dos diálogos nos balões (que só começou nos anos trinta, quando Mickey Mouse foi importado); o *Corriere dei Piccoli* redesenhava os quadrinhos americanos sem os balões, que eram substituídos por dois ou quatro versos rimados em baixo de cada quadrinho. Mas eu, que ainda não sabia ler, passava otimamente sem essas palavras, já que me bastavam as figuras. (...) Quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima: aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras; no mais das vezes eram interpretações da história, de orelhada, tais quais as minhas; estava claro que o verzejador não tinha a mínima idéia do que poderia estar escrito nos balõezinhos do original, seja porque não soubesse inglês ou porque trabalhasse com os quadrinhos já redesenhados e tornados mudos. (...) Esse hábito certamente retardou minha capacidade de concentrar-me sobre a palavra escrita (a atenção necessária para a leitura só a fui adquirir mais tarde, e com esforço), mas a leitura das figurinhas sem palavras foi para mim sem dúvida uma escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem.¹¹⁸

Sendo assim, as HQ não precisariam do credenciamento da escola para ascenderem a estatuto político mais elevado; pelo contrário, a escola é que se beneficiaria das HQ para desenvolver com mais facilidade a inserção dos alunos nas arenas discursivas. Ocorre que as características da escola não permitem a presença dos quadrinhos senão que pela redução destes aos valores e procedimentos escolares. A literatura padece do mesmo problema. Resta que um dispositivo formador por natureza acaba neutralizado na escola e rejeitado, assim como ocorre com outros recursos.

Aqui o problema que vimos perseguindo neste capítulo toma melhores contornos: a escola teria mais a se beneficiar preservando os quadrinhos no que eles têm de essencial¹¹⁹ e permitindo um diálogo com eles (e com as demais linguagens) de igual para igual. Mas isso implicaria abrir mão do estatuto político que ela detém e deixar-se “invadir” por uma perspectiva cultural que não é a defendida pelo modelo escolar. A entrada dos quadrinhos em sua fortaleza romperia os cânones a que ela tem se apegado desde seu surgimento. No seu esforço de manutenção do poder, a escola mantém-se precavida contra a invasão de quaisquer enunciados que possam miná-lo.

Outra não é a conclusão a que chegou Araújo em sua tese de doutorado sobre o papel dos quadrinhos de humor no ensino. Sobre a hipótese de sua pesquisa, diz a

¹¹⁸ CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. p. 108–109.

¹¹⁹ “Exploram-se sistematicamente os mil e um problemas originados pelo meio familiar ou pelos bandos de malandrins freqüentadores de terrenos vagos... No princípio, a história aos quadrinhos é sobretudo satírica: esmiuça o mundozinho fechado da vida familiar americana, o pai fraco e bonacheirão preocupado com o seu conforto, a mãe rabujenta e açambarcadora (há já um vislumbre do matriarcado americano!), a filha tola e galante e, por fim, o rapaz! (...) Em guerra com a sociedade, revoltado com o ambiente piegas da família, revive nos ‘terrenos vagos’, domínio sagrado da liberdade (...). Tudo se passa como se, desde a origem, a história aos quadrinhos reconhecesse ter uma vocação de crítica ora sorridente ora corrosiva” (MARNY, p. 37–38).

autora: *"A hipótese era que a Pedagogia e a escola não incorporaram o humor porque épositor. No Brasil o ensino não tem a prática da autonomia como nos países europeus. De caráter ético, o humor também age como regulador dos costumes. A linguagem da charge e do cartum contribui com um pensamento refinado e a prática da liberdade para os estudantes"*¹²⁰.

Nesse sentido, quando os produtores de discursos sobre os quadrinhos advogam pelo reconhecimento das HQ com base no fato de que elas respondem aos valores da escola, acabam por reforçar a submissão ao invés de neutralizar as diferenças políticas entre um e outro campo discursivo. Isso ajuda a compreender o papel que lhes cabe para a constituição de um campo discursivo que se reconheça a si próprio, que fale de si, neutralizando essas vinculações, ao invés de atualizá-las. Enfim, que se imponham aos discursos de outras áreas.

O período de ouro das adaptações de obras literárias para os quadrinhos, entre os anos 50 e 60 do século XX, é um momento particularmente interessante dessa relação, ao mesmo tempo, de submissão e, vamos dizer, de estratégia logística.

3.6 O período de ouro das adaptações de obras literárias

A associação dos quadrinhos com a educação não é de hoje, tendo sido seu potencial educativo reconhecido já na época das gravuras (como as de Épinal, na França, no século XVIII), antes mesmo de se estabelecerem com o formato que hoje apresentam. Especificamente com o ambiente escolar, contudo, as relações sempre foram de desconfiança, atingindo mesmo, em alguns períodos da história, o nível de rejeição intransigente dessa convivência, principalmente a partir da década de 50 do século XX, motivada pela publicação, em 1954, do livro *"Seduction of the Innocent"*, do psiquiatra alemão radicado nos EUA Fredric Wertham.

Fundamentado em resultados de pesquisas de metodologia questionável, Wertham acusava os quadrinhos de induzir as crianças a comportamentos tidos como negativos do ponto de vista educacional (criavam mentes preguiçosas) e mesmo social de modo geral (induziam à violência).

Com isso, teve início em nosso país uma *"pressão por parte de professores que acusavam os gibis de deseducativos, de causarem 'preguiça mental' e 'falarem' em mau português"*¹²¹. Nessa época, um dos itens do Código de Ética dos Quadrinhos, elaborado por um grupo de editores brasileiros de revistas de histórias

¹²⁰ ARAÚJO, B. L. D. de. Tese discute papel dos quadrinhos de humor no ensino (entrevista). <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br>. Acesso em 14 set. 2006.

¹²¹ MOYA, A. & D'ASSUNÇÃO, O. **As adaptações literárias em quadrinhos**. p. 49.

em quadrinhos, estipulava que *"as histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais"*¹²².

Mas se no interior da escola havia forte resistência à entradas dos gibis, por conta também de pesquisas que os apontavam como um fator nocivo à formação dos jovens, o contexto editorial, ao contrário, se beneficiava de um significativo número de publicações, resultado da apropriação de um importante – e já naquela época problemático – conteúdo escolar: a literatura. Numa empreitada arrojada, de risco, em virtude da forte influência das pesquisas de Wertham, que desencadeara uma perseguição implacável aos quadrinhos, Adolfo Aizen, um dos responsáveis pela difusão dessa mídia no Brasil, para desfazer a idéia de que os quadrinhos eram culpados de tudo quanto se atribuía a eles (e, claro, manter o filão que já estava aberto com a tradução de obras literárias quadrinizadas importadas dos EUA), decidiu investir numa coleção – as Edições Maravilhosas – que promovia a adaptação de romances brasileiros.

Durante o período de ouro dessas adaptações (entre o final dos anos 40 e o início dos anos 60), chegaram a ser publicadas em torno de 30 adaptações de obras literárias por ano, sem contar as edições especiais de história do Brasil e vidas de personagens ilustres. José de Alencar, José Lins do Rego, Jorge Amado e, mais tarde, Gilberto Freyre, entre muitos outros, tiveram obras suas transpostas para os quadrinhos. Sobre esse *boom* editorial, assim se manifestam Moya e D'Assunção: *"As revistas, inclusive, eram adotadas em algumas salas de aula, desfazendo o preconceito que poderia haver contra os quadrinhos. Ainda assim, professores e professoras chegaram a confiscar as revistinhas dos alunos em classe e queimá-las no recreio"*¹²³.

Uma decisão governamental, contudo, criou empecilhos à continuidade do projeto. Como a produção das quadrinizações era um processo caro (era preciso remunerar os autores vivos ou herdeiros de obras que ainda não haviam caído no domínio público, pagar redatores para roteirizar os romances e, claro, os desenhistas e capistas), o que compensava era o custo baixo do papel de imprensa. Quando Jânio Quadros tirou os subsídios a esse tipo de papel, o projeto ficou economicamente inviável.

Circunscrito o momento histórico, cabe ressaltar algumas características das obras produzidas que têm relação com o foco desse capítulo, qual seja, perceber o

¹²² VERGUEIRO, W. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. p. 14.

¹²³ MOYA, A. & D'ASSUNÇÃO, O. **As adaptações literárias em quadrinhos**. p. 52.

lugar dialógico reservado às histórias em quadrinhos no campo da cultura e o papel que a escola desempenhava na constituição de um discurso redentor. É para chamar a atenção para a força do discurso escolar que aponte, ao anunciar esse subcapítulo, tratar-se de submissão e ao mesmo tempo de estratégia logística de sobrevivência. Tanto é assim, que, ao final de cada obra de transposição, a editora fazia constar o seguinte texto: *"As adaptações de romances ou obras clássicas para a EDIÇÃO MARAVILHOSA e ÁLBUM GIGANTE são apenas um 'aperitivo' para o leitor. Se você gostou, procure ler o próprio livro, adquirindo-o em qualquer livraria. E organize a sua biblioteca – que uma boa biblioteca é sinal de cultura e bom gosto"*.

Devido ao preconceito de que eram alvo os quadrinhos, os adaptadores procuravam não inovar muito quando faziam a versão de alguma obra consagrada da literatura. A estratégia era manter muito texto, ficando os desenhos e a transposição em segundo plano. Percebe-se, nessas adaptações, a preocupação mais com o aspecto literário (e a presença do texto é uma evidência disso) que com as possibilidades imagísticas dos quadrinhos. A "literalidade" (não confundir com literariedade) dos desenhos criava descompassos nas vinhetas. Nas cenas da Figura 08, o texto descreve, com palavras, o que as imagens mostram, embora o ângulo não nos permita ver em que local a lança foi cravada. É o texto que esclarece isso, talvez em virtude da preocupação em não mostrar detalhes das cenas de sangue.



Figura 08¹²⁴

Por uma questão de parcimônia na distribuição do texto, a descrição do que é mostrado no quadro seguinte é feita ainda nesse quadro. Um outro aspecto a salientar é com relação à preocupação de não mostrar com detalhes cenas sangrentas. Tal

¹²⁴ ANTOLOGIA DA BANDA DESENHADA. *Ubirajara*. p. 9.

preocupação assenta num reducionismo da força evocativa da escrita: se não vejo, não "sinto" tanto quanto se tivesse visto.

Esse raciocínio vai de encontro ao que se reconhece como tendo sido a grande contribuição dos gregos em termos de narrativas visuais, assunto a ser tratado mais à frente: o modo de garantir o espaço de participação do leitor na constituição do ambiente narrativo. No caso da cena em questão, pode-se dizer que, em certa medida, acaba se operando o oposto do efeito que o autor esperava obter: ao não mostrar explicitamente o ferimento, ele deixa que o leitor decida de que modo e com que intensidade isso se deu, o que torna o efeito mais violento, porque a imaginação não vê limites para a definição da cena, que um desenho mais específico teria delimitado, isto é, imposto contornos que "controlariam" o leitor.

Esse efeito pode não ter se manifestado em sua plenitude no caso que expus à análise pela falta de um trabalho de criação de uma aura de tensão em torno desse combate, e a referência a ele aqui cumpre o propósito de apontar o equívoco de algumas noções que podem subrepticamente definir nossas orientações pedagógicas.

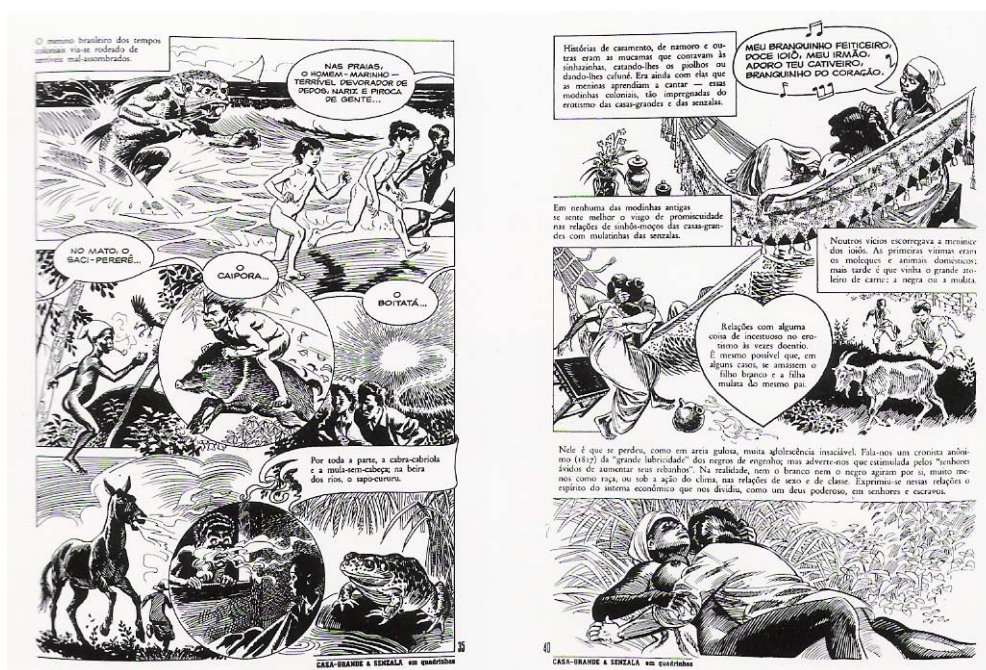


Figura 09¹²⁵ (Anexo 05)

Na adaptação de "Casa Grande & Senzala" (Figura 09), de Gilberto Freyre, as cenas não apresentam um elemento articulador que crie a idéia de articulação. É como uma pauta musical: não basta executar as notas na sequência apresentada; é

¹²⁵ In: MOYA, A. & D'ASSUNÇÃO, O. **As adaptações literárias em quadradinhos**. p. 43.

preciso lançar mão de uma série de recursos para garantir o momento da transformação de um som no seguinte, resguardando a sensação de continuidade de um movimento e não a de simples substituição de um por outro. No caso da obra, é o próprio livro que está sendo tematizado, mas um livro não pode ser transformado em personagem sem ser humanizado. Daí a sensação de que a obra foi apenas ilustrada, e não quadrinizada. Não há a singularização de um elemento articulador.

Um bom exemplo dessa necessidade de singularizar pode ser depreendido da obra "O edifício" (Figura 10), de Will Eisner. Quando se propôs narrar a história sobre a vida e morte de um edifício, a vida do prédio é consubstanciada nos dramas singulares por que passam as pessoas de alguma forma ligadas a ele. É no relato das transformações que sofrem essas pessoas, cujo contexto de fundo é o prédio ou suas imediações, que o autor relata as transformações do próprio prédio.



Após inúmeras transformações, que culminaram com a construção de um novo prédio, o edifício, em seu novo formato, é desenhado com as silhuetas dos personagens tomados como eixos articuladores da narrativa de sua transformação representadas em sua fachada, e novas edições dos dramas por que passaram esses personagens começam a se delinear em torno do edifício.

Figura 10¹²⁶ (Anexo 06)

É importante frisar que não estou apontando as características das produções do período de ouro das adaptações com o intuito de menosprezar sua qualidade narrativa. Não se tratava de adaptações ao sabor do momento: eram trabalhos sérios, com consulta aos autores ainda vivos na época das adaptações, e a quantidade e regularidade dessas publicações dão uma idéia da aceitação que tiveram. É preciso ter sempre no horizonte de análise o fato de que são estágios de desenvolvimento

¹²⁶ EISNER, W. **O edifício**. p. 73.

possíveis em cada época, e que constituíam avanços semióticos. Tanto que os próprios autores reconheciam o novo campo de possibilidades. José Lins do Rego, no prefácio da Edição Maravilhosa de março de 1955, que trazia adaptação de "Menino de Engenho", diz que chegou a se emocionar com a leitura, *"como se estivesse num universo alheio"* à sua criação. *"Sinto que a história pula das páginas com um vigor extraordinário. [...] O técnico que elaborou a solução das palavras atingiu o âmago da ficção e conseguiu uma redução de iluminura"*¹²⁷.

A finalidade aqui é justamente salientar este aspecto: o de que se trata de estágio por que passaram os quadrinhos no desenvolvimento de modos de se desvencilharem do utilitarismo pedagógico. Adaptações mais recentes, tanto em iniciativas isoladas ("Em Busca do Tempo Perdido", de Proust, e "A Metamorfose", de Kafka, quadrinizados por Stéphanie Heuet e Peter Kuper, respectivamente) quanto em títulos de uma série (Classics Illustrated), dão mostras de um relacionamento diferente: não pretendem servir de alavanca para encaminhar à leitura dos livros de referência para a transposição, mas à cultura de modo geral, pela via dos quadrinhos. Atestam a importância dos quadrinhos não pelas facilidades pedagógicas que possam apresentar, mas pelo que oferecem de recursos para contar histórias e estimular o imaginário dos leitores.

Aliás, esse é um aspecto que merece, por si só, um estudo aprofundado, de que não vou me ocupar nos limites desta tese. A leitura da versão quadrinizada leva de fato ao interesse pela obra de referência? Jorge Amado reconhecia que sim: *"Há muita gente que tem preconceitos contra as histórias em quadrinhos e algumas me aconselharam a não permitir tal adaptação. [...] Estou plenamente satisfeito com essas adaptações e penso que elas só têm feito aumentar o público dos meus livros. Tenho provas disso"*¹²⁸. Entretanto, cabe a pergunta: se a história foi bem contada nos quadrinhos, o que impulsionaria a leitura da mesma história em outro suporte narrativo? Recentemente, assistimos a um fenômeno dessa natureza. Não com relação a uma adaptação de obra literária, mas da quadrinização de um episódio histórico.

Frank Miller escreveu "Os 300 de Esparta", em que relata o episódio da batalha travada nas Termópilas entre gregos e persas, numa tentativa destes de invadir a Grécia. O exército grego era infinitamente menor, constituído, basicamente, pela guarda pessoal de Leônidas, rei de Esparta.

¹²⁷ In: MOYA, A. & D'ASSUNÇÃO, O. **As adaptações literárias em quadrinhos**. p. 61.

¹²⁸ In: MOYA, A. & D'ASSUNÇÃO, O. **As adaptações literárias em quadrinhos**. p. 68.

Em linhas gerais, o gibi conta a versão do historiador grego Heródoto (484–425 a.C.), em que um pequeno exército de 300 espartanos, sob a liderança de Leônidas, sustenta uma heróica resistência ao poderoso exército persa, liderado por Xerxes. Segundo Vilela:

O principal mérito dessa história em quadrinhos de Frank Miller foi popularizar um episódio da história antiga, despertando o interesse pelo assunto em pessoas que jamais haviam lido qualquer coisa a respeito da batalha de Termópilas. Após lerem os quadrinhos, muitos leitores passaram a procurar informações sobre o assunto em outras fontes.

Exemplo disso é que um dos blogs mais acessados é o *300 blogs about Frank Miller '300'* ("300 blogs sobre '300' de Frank Miller"), criado por um fã dos quadrinhos e que reúne diversas imagens e informações a respeito das lutas entre gregos e persas.¹²⁹

Corroborando a vinculação corrente dos critérios de avaliação de uma obra a objetivos utilitaristas, destaque-se a afirmação de que o **grande mérito** desse gibi foi "popularizar um fato histórico". Mas quero chamar a atenção neste momento às características narrativas que Miller utilizou. Em primeiro lugar, a operação de singularização que vamos tratar no próximo capítulo. Na verdade, o livro conta a história de um momento na vida de uma pessoa (Leônidas) que, por acaso, foi protagonista de um episódio histórico. Mas é ele – indivíduo – quem dá sustentação ao fato histórico e gera todo o interesse por mais informações sobre este e outros fatos envolvendo persas e gregos, coisa que o relato escolar não logrou obter. Leônidas foi transformado no mítico herói, o que tem consciência do que deve ser feito. Novamente, temos um exemplo de envolvimento do leitor obtido pela singularização de um indivíduo articulador da narrativa.

Mas esse é um aspecto que será aprofundado mais tarde. Para as observações que interessam aos propósitos deste capítulo, destaco a seguinte passagem da fala de Vilela: *"Vale lembrar que se trata de uma obra produzida com fins de entretenimento, por isso não podemos esperar que seja uma reconstituição exata dos fatos em que se baseia"*. Em que pese que o autor incorre em outra redução perigosa quando fala das finalidades (o entretenimento) das histórias em quadrinhos, aqui sim estaríamos diante de uma linguagem que assume sua independência.

Como mais um exemplo dessa independência, remeto à adaptação de Moby Dick, de Herman Melville, feita por Bill Sienkiewicz (Figura 11), em especial às

¹²⁹ VILELA, T. *Da história antiga para os quadrinhos e destes para o cinema*. <http://noticias.uol.com.br>. Acessada em 06 fev. 2007.

belíssimas páginas em que ele registra o momento de encontro com a baleia no primeiro dia de confronto direto.

A baleia não é apresentada pela precisão do traço, pelos seus contornos, mas pelo potencial de destruição que suas lendárias dimensões lhe conferiam, remetendo o leitor diretamente ao pavor que deviam estar sentindo os caçadores. Depois de colhido o leitor, como os marinheiros, pela baleia, é que a leitura dos quadrinhos vai deslindando o que a imagem não esclareceu e vai acalmando esse leitor-caçador até o segundo dia de confronto. Esse artifício cumpre nos quadrinhos o que a prosa encantatória de Melville cumpre na narrativa escrita. O que procurar no livro de referência? Não cumpriram ambos o mister literário?

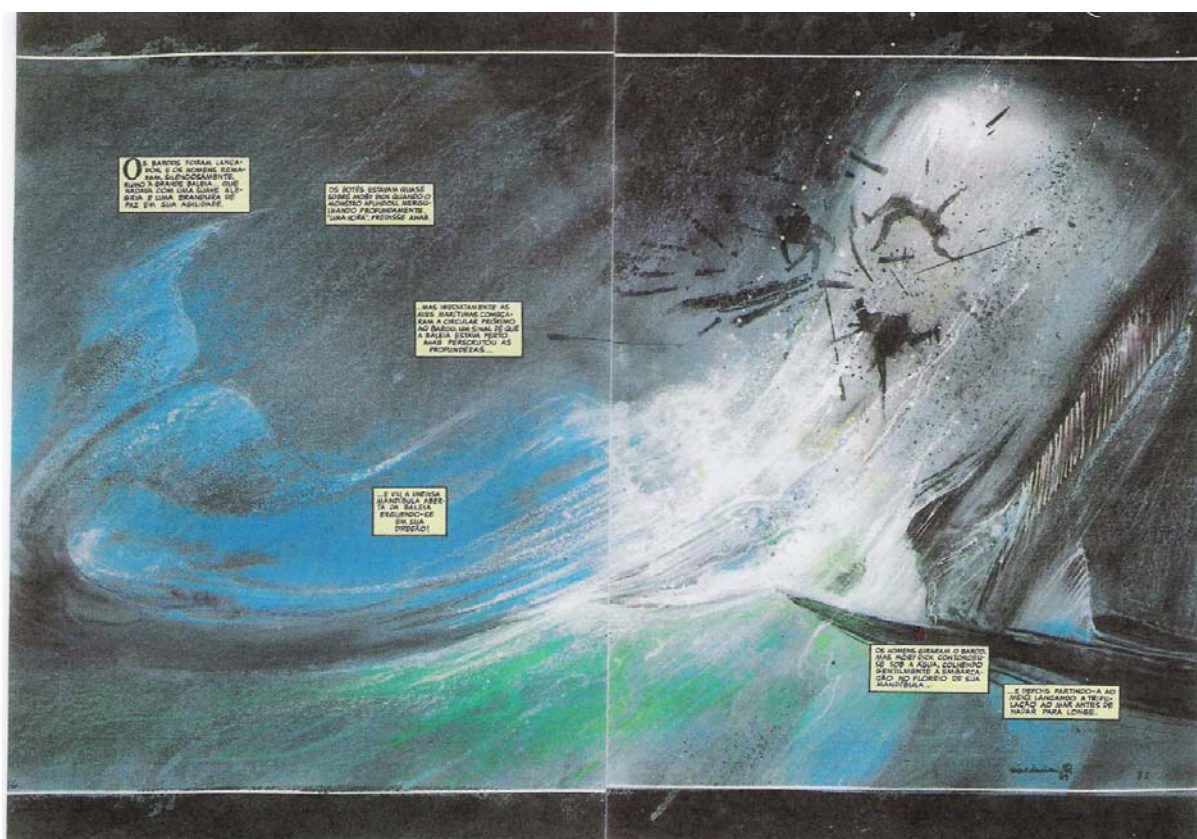


Figura 11¹³⁰ (Anexo 07)

Com este capítulo, quis demonstrar que falta às HQ a consolidação de um domínio de objeto, **constituído a partir de práticas discursivas que demarquem esse objeto no campo de embate com outros objetos da cultura**, sem que seja reduzido a esses objetos por força da adequação ao cumprimento de uma função no domínio de tais objetos.

¹³⁰ CLASSICS ILUSTRATED. *Moby Dick*. p. 36–37.

Uma análise da presença dos quadrinhos nos manuais didáticos e na escola de modo geral há de demonstrar essas vinculações, que, no extremo, ao invés de constituir uma formação discursiva, diluem-nos no discurso institucional da cultura elitista e cientificista que caracteriza nosso modelo escolar. Enquanto passarem pelo detetor de valores, os quadrinhos sofrerão redução.

CAPÍTULO IV

QUADRINHOS: UMA LINGUAGEM VISUAL QUE SE FAZ OUVIR

Rocky e Hudson ¹³¹ (Anexo 08)



A reflexão levada a efeito no capítulo precedente nos descortina os motivos pelos quais os quadrinhos recebem o tratamento descrito. Além da força que a instituição escolar detém (e que a faz credenciadora do que poderá fazer parte oficialmente da cultura), houve também as vinculações de origem que apontamos. Essas vinculações tornam-se parte da “genética” cultural (já que podemos falar em “corpo” social). Não é à toa que uma das primeiras providências é mudar o nome daquilo a que se quer dar promoção na hierarquia cultural. “Gibi” é considerado subliteratura, produto de uma empobrecedora indústria cultural. “Arte seqüencial” como que opera uma seleção, um refinamento nesse campo e passa a designar apenas os bons produtos nessa linguagem. É de se relevar que a cultura atua sempre no sentido de uma seleção (*exclusão* seria um termo mais adequado), ao passo que nas suas origens as linguagens são sempre legitimamente democráticas. É a tomada de consciência cultural que lhes imprime julgamentos depreciativos.

McCloud relata conversa entre Will Eisner e Rube Goldberg. Ao falar do potencial dos quadrinhos como forma artística, Eisner ouviu de Goldberg que os autores de quadrinhos eram vaudevillistas, e não artistas¹³². O autor cita também declaração de Milton Caniff nesse mesmo teor: *"Era mais uma forma de comunicação que de arte. Não acho que já ouvi alguém empregar a expressão 'forma artística' nesse caso"*¹³³.

Já em 1845, Rudolphe Töpffer¹³⁴, professor de artes em Genebra cujo trabalho é tido como precursor das histórias em quadrinhos, alertava: *“As histórias ilustradas, que críticos negligenciam e eruditos mal notam, têm tido grande influência em todas*

¹³¹ ITURRUSGARAI, A. **Rocky e Hudson**. Folha de S. Paulo, 22 fev. 2007.

¹³² McCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. p. 27. Rube Goldberg (1883–1970) foi autor de quadrinhos e personalidade marcante para o desenvolvimento dos *comics* nos EUA. Vaudeville: comédia ligeira e divertida, de enredo fértil em intrigas e maquinações.

¹³³ McCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. p. 27.

¹³⁴ Töpffer (1799–1846) começou a ilustrar as histórias que escrevia. O sucesso desse tipo de literatura fez com que ele criasse *Stories in Etchings* (Histórias em Estampas), antecipando em mais de 50 anos o início dos quadrinhos.

*as épocas, talvez ainda mais do que a literatura escrita. (...) além disso, elas atraem sobretudo crianças e as classes inferiores*¹³⁵.

Nesse fragmento, Töpffer sintetiza, vamos dizer assim, todo o “drama” que os quadrinhos vivenciam ainda hoje. Na sua síntese, ele menciona a razão do preconceito (a vinculação com a “superficialidade” do universo infantil e das classes “inferiores” e a concorrência com a literatura escrita, a linguagem oficial da erudição) e a causa direta: a “negligência” (vamos substituir aqui por *incompreensão*) dos críticos. O curioso é que esse olhar é, ao mesmo tempo, de dentro para fora e de fora para dentro, ou seja, uma linguagem toma consciência de si ao ter consciência de sua rejeição.

Com efeito, isso se dá até hoje, e não é prerrogativa dos quadrinhos, mas de todas as novas linguagens, sobre as quais é imposto o modo de ver com que estamos mais habituados. Isso ocorre com frequência nas transposições intersemióticas bastante comuns entre cinema, literatura, quadrinhos, teatro e dança. A linguagem de origem dá o tom do que o leitor espera ver na linguagem transposta (na verdade, o que ele espera é o reconhecimento de elementos familiares para **sentir** que está entendendo, isto é, que está conseguindo atribuir algum sentido). Há quem vai ao cinema *ver um romance*, quem quer ler um romance num gibi, ver um gibi na tela e por aí afora. Normalmente, a crítica negativa vem dessa impossibilidade de aplicar o repertório interpretativo de uma linguagem em outra; vem da impossibilidade de dizer exatamente a mesma coisa de duas formas distintas. As cenas antológicas de uma linguagem não podem ser o referencial no caso de uma transposição.

Tome-se como exemplo do que acabei de afirmar a passagem da madeleine mergulhada no chá, tão cara aos apreciadores de Proust. Aspecto central do livro, tendo em vista que é o aroma da madeleine mergulhada no chá que vai desencadear as lembranças de que se compõe a narrativa, lamenta-se que, na transposição à linguagem dos quadrinhos, essa cena vai ser prejudicada, perdendo-se com isso toda a obra. Mas o que se nota na história quadrinizada no que diz respeito a essa passagem, é que se desconsiderou justamente o aparato discursivo próprio da banda desenhada.

Na tentativa de captar a importância do aroma no desencadeamento das lembranças, Heuet (o autor da versão quadrinizada) acabou reservando papel secundário à linguagem pictórica, usando-a como complemento do texto verbal. O leitor se vê diante de dois recursos usados simultaneamente para dizer a mesma

¹³⁵ McCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. p. 201.

coisa. Em que pese a beleza do texto de Proust, a transposição não pode ser um mero recorte ao qual se acrescenta uma ilustração. Todo o processo de ser atirado às reminiscências deveria ser "relatado" pela imagem, incorporando tanto quanto possível a fala que conduz o processo no texto escrito.



Figura 12a

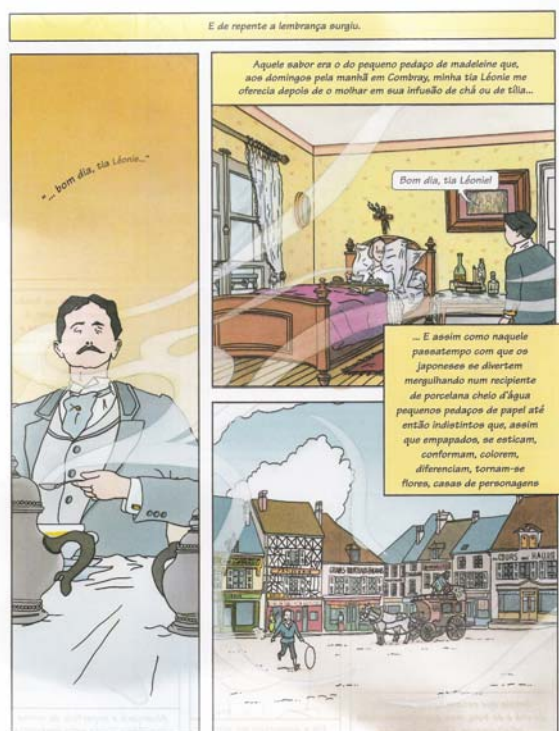


Figura 12b¹³⁶ (Anexo 09).

Na estruturação da página da Figura 12a, o autor reserva o centro para o instante em que se dá o início da passagem do tempo real para o das lembranças, que vai tomando corpo proporcionalmente ao tamanho dos quadros a partir desse quadro central, até se materializar, duas páginas adiante, em um único quadro, reconstituindo o lugar do passado a que o personagem foi remetido. Peca, no entanto, a versão quadrinizada, pelo excesso de texto verbal. O modo de registrar o aroma do bolo mergulhado no chá, o traço translúcido serpenteando as narinas do personagem e induzindo-o a fechar os olhos, numa atitude claramente reconhecível de quem está absorto em lembranças, a posição assumida pelo corpo no quadro inicial da página da direita, são os indícios que deveriam, por si sós, transportar o leitor para o mundo interior do personagem. As frases esparsas que aparecem em dois quadros, como vozes distantes, têm estatuto diferente dos textos explicativos – são imagens, mais que textos; são ecos que evocam diretamente enunciados que o personagem ouvia em sua infância.

¹³⁶ HEUET, S. *Em busca do tempo perdido*: no caminho de Swann: Combray. p. 15–16.

Um romance não é só um tema, é um modo de tratar um tema (uma história); logo, não há transposição possível. Mas é inegável que há recursos de uma linguagem que podem ser utilizados por outras linguagens, aliás, isso forçosamente ocorre no processo evolutivo da cultura. As linguagens alimentam-se mutuamente, só que têm de realizar o uso da técnica com um novo conjunto de recursos materiais. À guisa de exemplo, numa cena da série de televisão *Handler*, o passo dado por um dos personagens utiliza técnica dos quadrinhos com os recursos do cinema. Uma aceleração no obturador faz com que o movimento sofra um salto, acelerando a passagem do tempo, e a sequência assemelhe-se a uma projeção de slides, para, imediatamente, voltar ao ritmo natural.

Na esteira dessa proposição, não se poderia falar do livro "*Memórias Sentimentais de João Miramar*", de Oswald de Andrade, como uma derivação da técnica de histórias em quadrinhos, mas usando apenas a linguagem escrita? A obra é composta de descrições de cenas que, justapostas, compõem uma narrativa, cujos nexos deverão ser recompostos pelo leitor, com base nos elementos descritos nas cenas.

111. ANHANGÜERA BOXING

Instigações das vocações fotogênicas de Banguirre y Menudo relacionaram súcia com mucucos dum terreiro sombroso da Avenida Ana Costa.

Eu telefonava a Célia ocupadíssimo em negócios de garçonnière gramofônica no José Menino improvisado com Rolah.

Suores roupas brancas limonadas cocktails e um cheiro urbano de tulha.

Mas as tardes estavam no estádio que comecei a medir com mãos de oito onças e transpirações enfrentadas frente a virulentos profissionais cosmopolitas.

Caras espatifavam swings e upper-cuts bombardeavam queixadas ósseas.

— Ahora vamos a filmar um encuentro de ustedes para *El intemorato marinero*.

112. OS CONTRABANDISTAS

Gritos no cais tropical e fomos ver a luxenta cabina nupcial dos elegantes foragidos da fornalha transatlântica.

Nair e Cotita eram girls usando face-à-main. Os alfandegueiros negros sorriam ao bota-dentro.

No fundo da William Six, tia Gabriela ao lado civilizado do Conde José Chelinini Della Robbia Grecca, tinha lábios enormes num olhar vago de desiludida.

113. CRUZEIRO SEISCENTISTA

A serra do Mar foi um mergulhado mar de verdura com passarinhos importantes.

Depois casas baixas desanimaram a planície cansada.

E o arraial arranha-céu buzinou de peixes fritos.

114. EXTENSÃO DA FAMÍLIA

Higienópolis fervilhou iluminações passos no jardim idas à rua de crianças com jogos.

O irmão de José Chelinini interveio esgalgo alfomofadinho impávido com sobriquete de Periquito e furtados cigarros. Back batuta de campeonatos sapecava shoots no muro longe do quintal, tratando de canjas a mim e ao conde, interventores estabanados.

Os pais vieram si sinhere lembrando nos olhos praias satisfeitas de golfos humildes da Itália.

E gaffes jantaram vinhos finos.¹³⁷

¹³⁷ ANDRADE, O. *Memórias sentimentais de João Miramar*. p. 60–61.

O livro não é composto por capítulos, mas por episódios-fragmento¹³⁸, em que Oswald tenta acelerar a imagística sonoro-visual, como cumpre às histórias em quadrinhos.

A limitação a um recurso de origem, no caso dos quadrinhos, ocorreu de modo especial. A própria designação da linguagem que surgiu (histórias em quadrinhos) bem como das etapas precursoras (histórias em estampas, histórias ilustradas) remete a uma dualidade: são histórias, portanto, com uma vinculação à literatura, e recebem o aporte de recursos iconográficos. Até hoje se trabalha com essa dualidade.

Segundo Cirne, “os quadrinhos são menos simples do que aparentam: questionar o seu espaço criativo exige do crítico um sólido conhecimento dos mais diversos problemas sociais, culturais e artísticos”¹³⁹. Analisando “as restrições estereotipadas dos literatos e pintores”, diz o autor:

1. O literato condenará os *comics* por ler apenas a superfície de seus textos, procurando em nove ou dez tiras – ou em duas ou três histórias – uma carga semântica equivalente a um livro de duzentas páginas ou a um filme de duas horas. Por outro lado, lerá a tira/estória segundo os princípios estilísticos da narrativa tradicional, sem perceber os recursos simultaneístas de sua paginação. Haverá ainda a probabilidade de uma leitura apoiada nas legendas e balões; neste caso, a imagem desempenhará um papel secundário, a serviço da palavra impressa (complemento de uma trama que se desenvolve sob a forma mais linear possível). (...)
2. O pintor condenará os quadrinhos por ler apenas o desenho ou os elementos composicionais de cada plano, isolando-o do contexto narrativo.¹⁴⁰

O autor conclui essa análise enfatizando que “a verdade é que não se pode ler uma estória quadrinizada como se lê um romance, uma obra plástica, uma gravação musical, uma peça de teatro, ou até mesmo uma fotonovela ou um filme. São expressões estéticas diferentes, ocupam espaços criativos diferentes, manipulam materiais orgânicos diferentes”¹⁴¹.

O que se vai procurar demonstrar neste capítulo é que a evolução das histórias em quadrinhos se deu no sentido da eliminação gradativa da escrita, da qual dependia para o cumprimento de determinadas funções, para as quais foi explorando o uso de outros recursos.

Acerca disso, adiantando análise que vai ser feita mais à frente, Garbini diz que os sinetes acádicos retratavam cenas mitológicas que, embora comuns, não podem ser explicadas devido à perda dos textos literários da época¹⁴². Ainda nesse sentido,

¹³⁸ CAMPOS, H de. Miramar na mira. In: **Memórias sentimentais de João Miramar**. p. 93.

¹³⁹ CIRNE, M. **Para ler os quadrinhos**. p. 12–14.

¹⁴⁰ CIRNE, M. **Para ler os quadrinhos**. p. 13–14.

¹⁴¹ CIRNE, M. **Para ler os quadrinhos**. p. 14.

¹⁴² GARBINI, G. **Mundo Antigo**. p. 39.

Aparici cita relato de Töpffer sobre sua obra: "*Este pequeño libro es de naturaleza mixta – decía Töpffer – se compone de una serie de dibujos autografados a mano. Cada dibujo va acompañado de una o dos líneas de texto. Los dibujos sin este texto, tienen significado oscuro; el texto sin los dibujos no significan nada. El conjunto forma una especie de novela*"¹⁴³ (Figura 13).



Figura 13

Nas histórias de Töpffer, os desenhos foram ficando mais constantes e os textos, menores. Obviamente, não se tratava de uma operação apenas quantitativa.

A substituição da escrita, conforme o objetivo que vamos perseguir, foi se consumando com o desenvolvimento de três aspectos mutuamente determinantes:

1) O processo de **singularização**, em que um sujeito assoma da multidão e se faz porta-voz dessa multidão, ou seja, o surgimento do herói.

2) O **registro da voz** dos seres singularizados (que é, ao mesmo tempo o meio de singularização). Nesse sentido, os enunciados não são textos escritos, mas imagens sonoras (vozes) ou *tituli* (iconotextos – imagens de objetos que contêm textos, como desenhos de placas de avisos, de muros pichados etc.).

3) O aperfeiçoamento do **princípio da conclusão**, que permite expurgar o excesso de explicações. O princípio da conclusão é uma espécie de ferramenta geral, comum a todas as linguagens, para administrar a participação do leitor na interpretação, determinando o seu grau de participação na tomada de decisão sobre o sentido de alguns aspectos da narrativa. É o princípio da conclusão que permitiu a

¹⁴³ APARICI, R. *El comic y la fotonovela en el aula*. p. 19.

fragmentação – apontada por muitos autores como um dos marcos dessa linguagem.

Segundo Aparici:

Una historieta no reproduce una acción completa desde el punto de vista espacio-cultural, lo que hace es seleccionar los momentos más significativos de una acción, de un hecho, de un personaje con el fin de evitar la redundancia y los tiempos muertos.

El lector es el que se encarga de darle continuidad narrativa, el que reconstruye en su imaginación la acción en su totalidad.

Es el lector el que, a nivel mental, reconstruye imágenes entre dos viñetas que no aparecen en el cómic.¹⁴⁴

O primeiro passo a ser dado é mudar a compreensão das histórias em quadrinhos como uma arte que trabalha com a **associação de duas linguagens**, a icônica e a verbal, ainda que de modo integrado. É, como vou procurar demonstrar, quando consegue absorver de outros modos o que só conseguia antes por meio da escrita.

Partindo da definição mais abrangente de “arte seqüencial”, McCloud foi desenvolvendo um conceito que desse conta das histórias em quadrinhos. Começou por reduzir o espectro do termo *arte*: no caso dos quadrinhos, trata-se de *arte visual*. Em seguida, limitou a abrangência de *seqüencial* (o cinema é seqüencial, no plano do tempo projetado no mesmo espaço; os quadrinhos, pela justaposição, variando, pois, a projeção espacial).

Como o termo *arte*, mais que uma descrição objetiva, como pretende uma definição, conota um julgamento, o autor substituiu *arte* pela expressão *imagens estáticas*, logo substituindo *estáticas* por *pictóricas*, já que palavras são também imagens estáticas. A seqüência, se aleatória, sem um plano intencional, pode não constituir uma narrativa, o que exigiu a incorporação à definição do termo *deliberada*, culminando na seguinte definição (operacional):

Histórias em quadrinhos – s. pl. **1.** Imagens pictóricas e outras justapostas em seqüência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador.

A definição, como veremos, é ainda insuficiente para definir uma história em quadrinhos. Por ora, vai nos permitir avançar.

¹⁴⁴ APARICI, R. *El comic y la fotonovela en el aula*. p. 26.

4.1 As origens

A data de surgimento dos quadrinhos foi discutida num encontro internacional realizado em 1989 em Lucca, na Itália, com a presença de especialistas escolhidos pela Universidade La Sapienza, de Roma. Decidiram que 1896 marcaria "*a gênese de um longo período antes da nova forma de expressão aparecer nas páginas dominicais coloridas dos jornais americanos*"¹⁴⁵, que culminou na mudança das histórias ilustradas para histórias em quadrinhos. Esse processo de gestação intensificou-se no período entre os *protofumetti*¹⁴⁶ de 1827 e os *comics* de 1896, durante o qual foram se tornando recorrentes alguns elementos centrais da transição: o surgimento de personagens fixos e contínuos, a incorporação da cor, o aparecimento dos balões de fala e a ação fragmentada.

Mas a definição proposta por McCloud permite-nos rastreá-los não como uma invenção datada e marcada pela intencionalidade individual (ainda que de um grupo), mas como o resultado de uma evolução que se deu por exigências da dinâmica social, entre as quais as de natureza econômica. A sociedade foi mudando as formas de dar visibilidade ao real e novos modos de operacionalizar isso foram sendo requisitados para suprir as lacunas que as linguagens existentes iam (e vão mostrando). Evoco aqui o que disse anteriormente sobre a descontextualização ser um fenômeno da comunicação, independentemente de a cultura ser ou não letrada.

À medida que o recurso a uma técnica vai se mostrando satisfatório do ponto de vista da solução dos problemas enfrentados no cotidiano, o olhar sobre essa técnica vai se tornando mais apurado, e acaba gerando uma consciência sobre seu potencial em relação a outras técnicas: está aberto o campo para o surgimento de uma nova linguagem. Töpffer era professor, e suas ilustrações tinham uma finalidade instrutiva, de modo a facilitar seu trabalho como educador. Os efeitos do emprego desse recurso o colocaram em contraposição a outros (ver p. 95, nota 134), singularizando esse modo de tratar as lides do dia-a-dia e, nessa contraposição, delimitando seu campo de abrangência. Trata-se de um movimento constante no sentido de cumprir o que Althusser reconhece como movimento inerente da teoria: retificação crítica da antiga forma e a produção da nova, num só e mesmo processo¹⁴⁷.

¹⁴⁵ MOYA, A. de. **Vapt-Vupt**. p. 111.

¹⁴⁶ *Fumetti* é a designação italiana para os quadrinhos.

¹⁴⁷ CIRNE, M. **Para ler os quadrinhos**. p. 14.

O que a definição em termos mais objetivos desenvolvida por McCloud permite, sem prejulgamentos de valor incorporados, é projetar num tempo mais longínquo a evolução dos quadrinhos, quando eles apenas atendiam a necessidade de captar o real – não tinham consciência de si; eram a própria realidade (note-se que em Töpffer já há uma consciência valorativa como uma linguagem, no sentido de que é contraposta a outros modos de arte, ou seja, se contrapõe a outros discursos no campo aberto de sua exterioridade, no dizer de Foucault; no seu cotidiano, no dizer de Heller).

É assim que vimos assistindo a uma transformação nos modos de captação do real, incorporando o tempo, o movimento, a emoção, a palavra, acompanhando a evolução dos recursos de representação que vão se tornando disponíveis. O surgimento das histórias em quadrinhos vem normalmente associado ao momento de aparecimento do balão com as falas de personagens individualizados nas cenas. Analisando as diversas manifestações icônicas que podem ser tomadas como precursoras do formato atual das histórias em quadrinhos, McCloud seleciona uma primeira ruptura decisiva para a constituição de uma linguagem propriamente, que seria diferente do simples uso de uma técnica de registro de imagens.

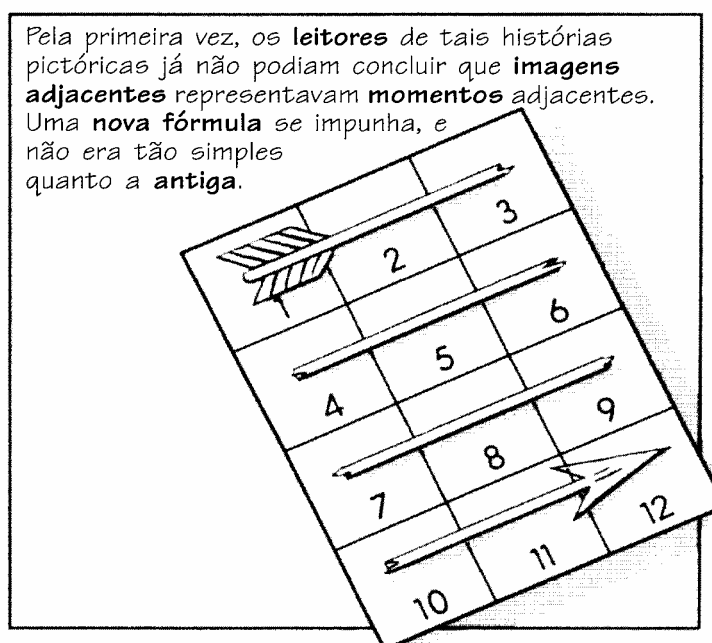
Para levar a cabo sua análise, o autor parte de considerações sobre as pinturas rupestres descobertas em Lascaux (*"O Museu de História Natural de Nova York descreve essa pintura de 17 mil anos como talvez retratando um único cervo saltando num riacho, nadando e emergindo do outro lado"*¹⁴⁸). Seria, portanto, o registro da passagem do tempo, ou seja, uma narrativa, com leitura linear da direita para a esquerda. Outro exemplo é a seqüência de imagens na tumba de Menna, o Escriba (*circa* 1200 a.C.). Nesse caso, a cena obedece a uma ordenação da esquerda para a direita e de baixo para cima, mas como o movimento do boi no arado, ou seja, ao chegar ao final da primeira "linha", a seqüência da linha seguinte passa a ser da direita para a esquerda, e assim sucessivamente. O terceiro exemplo é a Coluna de Trajano, construída no ano 113 d.C. Essa coluna descreve uma série de campanhas militares numa espiral ascendente de cenas de baixo-relevo, diferente da caverna e da tumba, mas seguindo ainda uma única e ininterrupta linha de leitura.

A Coluna de Trajano traz já alguns recursos que seriam melhor explorados bem mais tarde pelo cinema e pelos quadrinhos. A tomada *plongé*, uma cena vista de cima, é um deles. Uma das cenas mostra uma falange romana vista de cima, para mostrar como era a compactação do exército romano em batalha. Algumas partes

¹⁴⁸ McCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. p. 216.

servem também como uma espécie de resumo da narrativa, aos moldes do "trailer" de hoje. Além disso, a figura do herói (Trajano) repete-se ao longo da narrativa, aparecendo 59 vezes, e é sugerida também a figura de um vilão singularizado (Decabalus). Numa dada cena, uma árvore é usada para dividir uma única cena em dois momentos distintos e simultâneos.

McCloud observa que, se desenrolada, a Coluna de Trajano produziria uma seqüência como a tapeçaria de Bayeux, com a história em imagens da Conquista Normanda de 1066. Esta obra consiste numa única trilha de 70 m da esquerda para a direita. Por fim, cita o Códice Nutall do México pré-colombiano, que conta sua própria história numa pele de cervo sanfonada. Quando aplanada, leva os leitores da direita para a esquerda num ininterrupto ziguezague serpenteante. Esses exemplos todos, segundo McCloud, "*se mantêm leais à natureza do mapa – e nunca violam seu princípio básico de que mover-se no tempo é mover-se no espaço*"¹⁴⁹. Mas o advento da imprensa, como considera McCloud, "*subverteu o espaço, dobrando-o sobre si mesmo, permitindo que as histórias atingissem qualquer extensão sem depender de **puir tecido ou esmigalhar pedra***"¹⁵⁰. Essa mudança rompeu a linearidade do movimento na leitura:



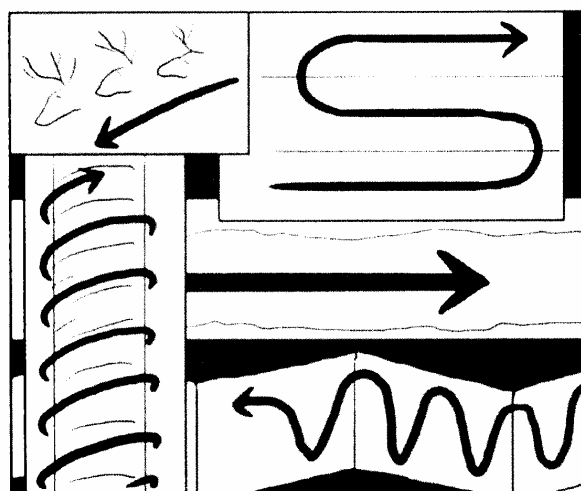
151

McCloud demonstra, no plano da épura, como se dá esse movimento do olhar numa outra geografia.

¹⁴⁹ McCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. p. 219.

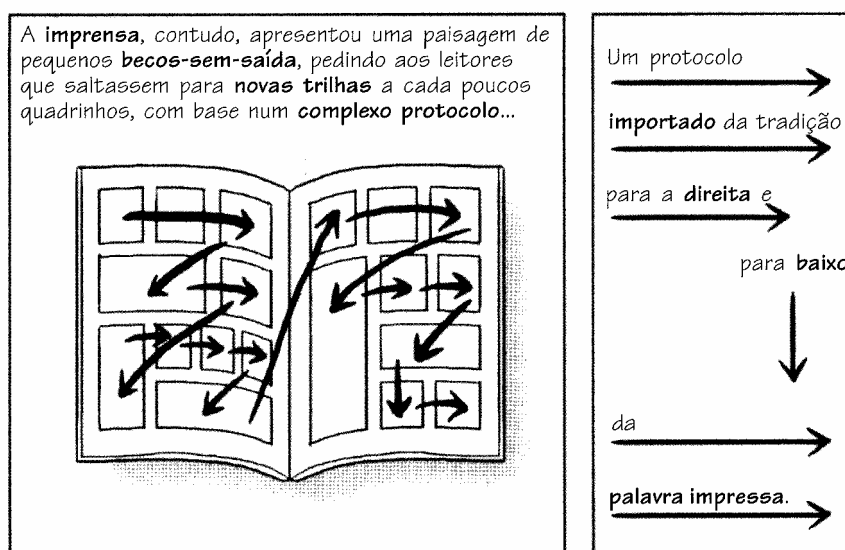
¹⁵⁰ McCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. p. 220.

¹⁵¹ McCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. p. 219.



152

Mais tarde, essa orientação teve de assumir um novo protocolo. Nas palavras de McCloud:



153

Parece uma habilidade simples, de uma obviedade que tornaria impensável supor que as pessoas não a tivessem, mas as anotações de um arquiteto medieval não parecem refletir isso (Figura 14). Em que pese o comentário de Carreira de que o arquiteto medieval Honnecourt, retratado em seu livro, tinha apenas o propósito de catalogar imagens mais ou menos aleatórias para instruir o exercício de sua arte e não escrever um livro no sentido de objetivar um público leitor, o texto aponta para

¹⁵² McCLOUD, S. *Reinventando os quadrinhos*. p. 219.

¹⁵³ McCLOUD, S. *Reinventando os quadrinhos*. p. 220.

outra direção. Na tradução do texto, são claras as intenções de dirigir-se a um interlocutor:

Caso você queira fazer um escaldador de mãos, você fará uma espécie de maçã de cobre com duas metades que se completam. (...) E se você fizer certo, assim como as letras indicam e também o desenho, poderá colocá-lo em qualquer parte que você queira já que o fogo não se expandirá. Este engenho é ótimo para o bispo que tranqüilamente pode ficar na grande missa, pois enquanto tiver este engenho entre suas mãos, frio não passará enquanto o fogo possa durar neste engenho. Não há mais. (...) Veja aqui uma catimplora com a qual se pode fazer um cálice de tal maneira que no seu meio o cálice tenha uma torrezinha e no meio da torrezinha tenha um tubo que se apóie no fundo do cálice (de modo que o vinho do cálice possa chegar até o tubo).¹⁵⁴



Figura 14¹⁵⁵

¹⁵⁴ HONNECOURT, V. de. Estudos de iconografia medieval. p. 50.

¹⁵⁵ HONNECOURT, V. de. Estudos de iconografia medieval. p. 51.

A esses exemplos, podem-se acrescentar as estelas e os sinetes de diferentes priscas eras. Bastante significativo para o que vamos defender nesta tese é o comentário de Garbini sobre a arte antiga do Oriente Médio. Diz esse pesquisador, analisando as estelas mesopotâmicas, que as cenas retratadas *"lembram determinados traços da Coluna de Trajano, talvez o maior monumento da arte figurativa romana. Mas essas obras mesopotâmicas não possuem a piedade nem a qualidade, profundamente humana, de reverência, que concede à obra romana o seu supremo valor. Parece que nem mesmo nas suas obras mais bem sucedidas a arte do Oriente Médio consegue **falar-nos diretamente**"*¹⁵⁶ (grifo meu).

É essa falta de diálogo que levou o autor a reconhecer que as cenas mitológicas dos sinetes acádicos, embora comuns, não podem ser explicadas, devido à perda dos textos literários da época. Quando Garbini diz que essa arte não consegue "falar-nos diretamente", ele nos remete aos modos de enunciação daquela cultura e época, a uma oitiva que nosso repertório enunciativo não têm condições de evocar.



Figura 15a

Estela de Naram-Sin, Rei de Acádia. Aproximadamente 2.300 a.C.

Impressões de sinete cilíndrico acádico.
2.350 a 2.150 a.C.

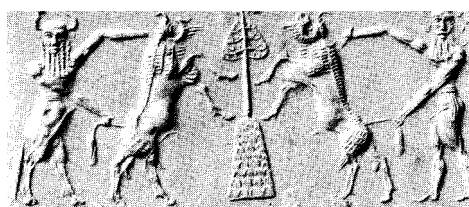


Figura 15b¹⁵⁷

¹⁵⁶ GARBINI, G. *Mundo Antigo*. p. 38.

¹⁵⁷ GARBINI, G. *Mundo Antigo*. p. 39. Estelas: colunas ou placas de pedra em que os antigos faziam inscrições. Sinetes: espécie de carimbo; utensílio com gravações em alto ou baixo-relevo, usados para imprimir em lacre, cera etc.

Ainda acerca dos sinetes académicos, o autor encontra neles uma tendência à composição cuidadosamente equilibrada e de preferência simétrica. Nas palavras de Garbini:

Essa importância dada aos elementos formais das cenas é confirmada pelo novo valor conferido às inscrições incluídas por vezes nos sinetes, por razões práticas. A inscrição, habitualmente encerrada numa placa, é agora inserida na própria composição, podendo portanto ser considerada como um elemento de desenho de importância igual à representação das figuras. É uma continuação do processo iniciado na Estela dos Abutres em que o texto tinha lugar próprio, deixando de ser como anteriormente apenas um acréscimo à cena, como uma legenda.¹⁵⁸

Dois aspectos a ressaltar nesse excerto: ele corrobora o que se disse anteriormente acerca da evolução de uma técnica ser impulsionada por injunções do cotidiano (as inscrições foram incluídas por "razões práticas") e a constatação do autor de que o novo perfil dos sinetes era a continuação de um processo já presente de forma incipiente em outros usos do registro iconográfico. Vale ressaltar, nessa mesma direção, que também o formato dos gibis surgiu em função do atendimento de uma demanda cotidiana. As revistas trazendo apenas quadrinhos surgiram na década de 30, segundo relato de Will Eisner a Djota Carvalho:

O pessoal do jornal queria manter as prensas funcionando, então, juntaram várias tiras num livrinho, que chamaram de *comic book*, e resolveram imprimir aquilo. Acontece que, em apenas um dia, aquele livrinho vendeu um milhão de exemplares. Estava descoberto um novo mercado e começaram então a ser publicadas histórias com seqüência.¹⁵⁹

Nessa mesma direção, em entrevista a respeito de sua tese sobre o uso dos cartuns em sala de aula, Araújo, indagada sobre se os quadrinhos sofriam resistência neste ambiente, diz: "*Não senti resistência. Por exemplo, os quadrinhos do Quino não são entendidos pela maioria. Ocorre que alguns alunos tornam-se mediadores. Existe uma primeira leitura partilhada entre os colegas que conseguem ler e outros que não conseguem, pois os quadrinhos de Quino (exceto Mafalda) não trazem balão e texto, o discurso verbal é totalmente desenhado*"¹⁶⁰ (grifo meu).

Esses exemplos dados até aqui servem para reforçar as afirmativas de que a força dos quadrinhos não está no aspecto figurativo (no sentido de apresentar um campo visual facilitador da leitura), mas no fato de que procuram garantir o resgate da

¹⁵⁸ GARBINI, G. *Mundo Antigo*. p. 39.

¹⁵⁹ CARVALHO, D. *A educação está no gibi*. p. 26.

¹⁶⁰ ARAÚJO, B. L. D. de. Tese discute papel dos quadrinhos de humor no ensino (entrevista). <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br>. Acesso em 14 set. 2006.

voz, seja por intermédio do recurso que for. Essa relação entre palavras e imagens é assim apresentada por Zumthor:

Para ouvir a voz que pronunciou nossos textos, basta que nos situemos no lugar em que seu eco possa talvez ainda vibrar: captar uma performance, no instante e na perspectiva em que ela importa, mais como ação do que pelo que ela possibilita comunicar. **Trata-se de tentar perceber o texto concretamente realizado por ela, numa produção sonora:** expressão e fala juntas, no bojo de uma situação transitória e única.¹⁶¹ (Grifo meu)

Ainda no sentido de se transcender a palavra para compreendê-la, esse autor diz:

A palavra pronunciada não existe (como o faz a palavra escrita) num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo, operando sobre uma situação existencial que altera de algum modo e cuja totalidade engaja os corpos dos participantes. Marcel Jousse, ao cabo de vinte anos de pesquisas e de tentativas de descer às próprias raízes da espontaneidade expressiva, colocava como indissociáveis o gesto e a palavra, num dinamismo complexo que ele chamava *verbomotor*. A partir de outras premissas, e na perspectiva da performance, Brecht criou para si a noção de *gestus*, envolvendo, com o jogo físico do ator, certa maneira de dizer o texto e uma atitude crítica do locutor quanto às frases que ele enuncia. Na fronteira entre dois domínios semióticos, o *gestus* dá conta do fato de que uma atitude corporal encontra seu equivalente numa inflexão de voz, e vice-versa, continuamente.¹⁶²

São dignos de registro, também, nessa incursão pelas manifestações que podem ser consideradas precursoras das histórias em quadrinhos, as imagens de um saltério anglo-saxônico do fim do século X (Figura 16).

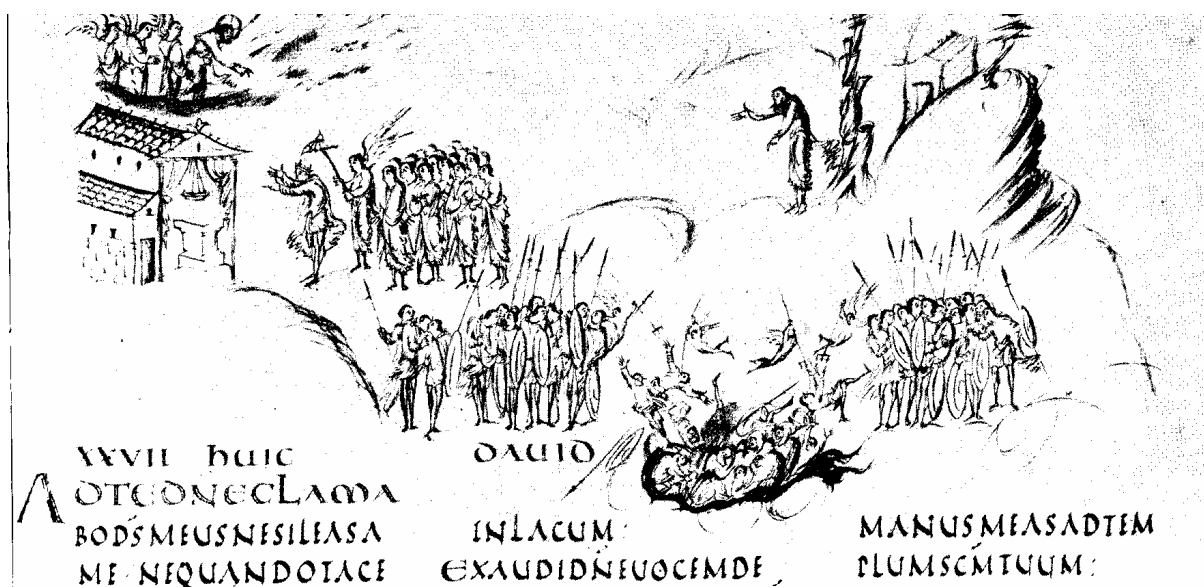


Figura 16¹⁶³

¹⁶¹ ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. p. 219.

¹⁶² ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. p. 244.

¹⁶³ KIDSON, P. **Mundo medieval**. p. 43.

Invertidamente, as cenas animadas descrevem "literalmente" as palavras de cada salmo. A agitação das linhas de contorno não visam traduzir movimento, mas realçar as emoções dos personagens, infundindo um clima de tensão ao fato narrado.

Vistas com mais rigor, as mudanças pinçadas ao longo da história são os embriões dos elementos que o congresso de Lucca selecionou para a caracterização da linguagem dos quadrinhos. O primeiro desses aspectos a que quero chamar a atenção é a fragmentação, que faculta ao leitor selecionar modos de composição num espaço diferente do modo temporal de organização, rompendo com a linearidade restritiva da adjacência como princípio de leitura. Esse movimento insere o leitor num campo perceptivo marcado pela simultaneidade, e diante da necessidade de escolha de efeitos que uma determinada cena provoca. Essa escolha, obviamente, acaba sendo um processo de confirmação ou negação de uma hipótese de desdobramento, já que limitada ao encadeamento que o autor deu; todavia, e nisso reside o fator importante a que quero me reportar, ela ocorre antes, o que dá ao leitor papel significativo na administração da leitura, na determinação dos sentidos advindos dos desdobramentos narrativos. Ainda que deva seguir o percurso que as cenas impõem, já não é um sujeito passivo que o segue, mas alguém que lê inserindo na paisagem coisas que o autor não pôs mas que poderiam figurar nela.

Mas pensemos no que pode ter possibilitado a fragmentação. E novamente podemos remeter a um passado longínquo. Os assírios, consta, foram exímios contadores de histórias por meio de imagens, tendo sido responsáveis pela primeira versão "quadrinizada" de que se tem notícia. Foram eles que nos legaram dois dos elementos fundamentais das narrativas através de imagens: um deles é a presença de um herói, um indivíduo subsumido da multidão indisforme e singularizado, no sentido de o encadeamento da narrativa girar em torno dele. O outro elemento é o assunto, uma narrativa com começo, meio e fim, e não apenas momentos sem antes nem depois. Ashurbanipal, rei assírio, gostava das aventuras de Gilgamesh, dispondo de vários volumes dessas narrativas em seu palácio. Na sua época (645 a.C.), eram poucos os que liam a escrita cuneiforme, motivo pelo qual ele ordenou que essas narrativas fossem transcritas numa linguagem mais acessível a todos, por meio apenas de imagens, na qual ele assumiu o lugar de Gilgamesh. Mais tarde, foi novamente retratado como o herói da guerra contra os elamitas. Na batalha de Til Tuba, em que os elamitas são obrigados a recuar até um rio, o que se segue é narrado pelo uso da cor: as águas do rio com os corpos são retratadas na cor

vermelha, relatando a morte dos inimigos. Esses quadros apresentavam cenas com sub-enredos. O mais importante é que podiam ser entendidos mesmo por quem não sabia ler a escrita cuneiforme.

Mas faltava às cenas retratadas um elemento fundamental da narrativa: a emoção. A história era compreendida, mas não provocava o envolvimento do leitor. Quem vai criar estratégias de envolvimento são os gregos. As esculturas que reproduziam cenas da Odisséia em caverna da ilha de Sperlonga, no sul da Itália, congelavam a cena segundos antes do clímax, de modo que o antes deixasse entrever o que viria na sequência. Quem executava de fato a narrativa era o leitor. Uma das esculturas, reproduzindo a cena em que Ulisses fura o olho do ciclope, ilustra bem essa estratégia: a cena capta os segundos antes de a lança de Ulisses consumir o fato a que as evidências apontavam: quem fura os olhos do gigante é o espectador. Estava aberta a fissura na obra pela qual o leitor poderia entrar nela. Esse artifício é que vai permitir mais tarde a fragmentação, saudada, como já observado, pela convenção de Lucca, que determinou a data de nascimento dos quadrinhos, como um de seus elementos fundadores. É a administração desse lapso, do tamanho dessa fissura, que permite ao escritor fragmentar as histórias e coordenar a participação do leitor.

Outro aspecto fundamental dos quadrinhos, os balões de fala, vêm referidos nos comentários da estela, dos sinetes acádicos e do saltério anglo-saxônico, ainda que em diferentes manifestações. Como dissemos, quando o assunto é **fala**, não se trata apenas de uma cadeia fônica que verbalmente registra uma informação inteligível, mas de um conjunto de elementos que constituem os enunciados. Quando há o deslocamento do texto da posição de legenda para locais estratégicos que são parte inextricável do desenho, quando linhas de contorno são usadas para criar condições enunciativas as mais diversas, indicando o estado emocional dos personagens, assim como expressões e gestos culturalmente entendidos como a expressão de determinados estados psicológicos, e mesmo, finalmente, a presença do balão propriamente, são movimentos na direção da caracterização enunciativa das cenas, não apenas o seu registro iconográfico. Texto e imagem diluem-se num novo formato discursivo, no qual não há como interpretá-los isoladamente, nem tampouco como simples, ainda que bem resolvida, associação.

É o que Araújo exemplifica quando diz que nos cartuns de Quino o verbal é totalmente desenhado, não significando isso ausência de voz, mas voz que vai se consubstanciar como som diretamente no ouvido do leitor.

Cada transformação que é operada, designando a incorporação de algum novo elemento, significa a compreensão funcional (diferente de teórica, mas num plano também abstrato) desse estrato do que chamamos realidade.

Zumthor reconhece nesse aspecto – evocação da voz do personagem – a aceitação de que os quadrinhos gozam entre todas as faixas etárias:

Em nossos dias, deslocam-se os lugares dessa voz: séries radiofônicas, televisivas e, mais sutilmente, a onipresente revista em quadrinhos, que substituiria no século XIX os almanaques em vias de desaparecer. A palavra triunfa aí, inscrita em balões pintados que saem das bocas, em contraponto a uma imagem oferecida à percepção direta e bruta, reduzindo a quase nada a operação de decodificação.¹⁶⁴

Em que pese o exagero da afirmação final, essa fala do autor corrobora o que estou trazendo à discussão neste trabalho: interagimos com as **vozes** dos distintos textos (os enunciados) com que nos deparamos, e se a escrita tem sido um empecilho à educação, é porque a escola tem ignorado esse fato. Do mesmo modo, se os trabalhos com as histórias em quadrinhos não têm apresentado resultados satisfatórios no tocante a esse aspecto, é porque se ignora a linguagem em si, colocando-a a serviço do aprendizado de um outro tipo de enunciamiento.

Até aqui falamos da evolução de uma técnica, com a manifestação esporádica e isolada de alguns dos recursos que hoje são característicos dos quadrinhos. Um exemplo disso é a sucessão de imagens da coluna de Trajano (113 d.C.); outro, é um pedaço de madeira gravada de 1370 (a Tábua de Protat), na qual um centurião romano, no momento em que se manifesta uma tempestade no Calvário, aponta em direção à Cruz e declara: *Vere filius Dei erat iste* ("Sim, na verdade este homem era o filho de Deus"). Essa declaração está contida em um filactério¹⁶⁵, que parte da boca do centurião¹⁶⁶.

Em *Ecce Homo* (c. 1470–1480), Bosch registra, também, de modo pouco usual, as falas que complementam as ações retratadas.

¹⁶⁴ ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. p. 286.

¹⁶⁵ O termo *filactério* designa qualquer faixa ou tira que contenha uma legenda.

¹⁶⁶ MARNY, J. **A sociologia das histórias aos quadrinhos**. p. 34.

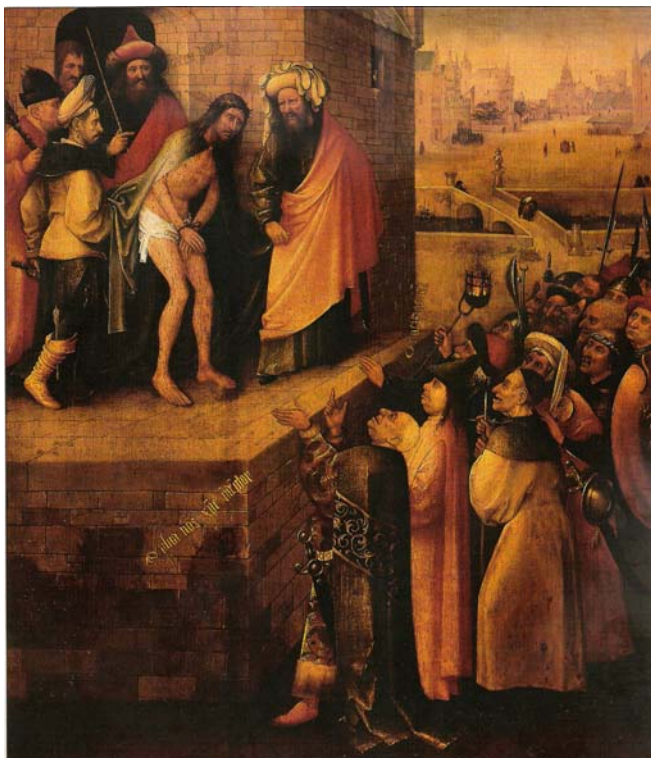


Figura 17¹⁶⁷ (Anexo 10)

Nessa cena (Figura 17), Pilatos apresenta Jesus ao povo, dizendo: *Ecce Homo* ("Eis o homem"). Essa declaração aparece escrita, sem balão, acima da figura de Jesus. Ouve-se como resposta *Crucifige eum* ("Crucifica-o"), em palavras escritas à altura da multidão. Num plano mais baixo e à esquerda da multidão, como a indicar que não é fala desta, Bosch colocou a inscrição *Salve nos Christe redemptor* ("Salva-nos, Cristo Redentor").

O modo como o pintor registrou as palavras (inclinada e não respeitando o plano da parede) deixa claro que não se trata de uma inscrição escrita na parede (alguma forma de *tituli*), mas de vozes ecoando no ambiente.

Inúmeros estudiosos atribuem à junção desses elementos o surgimento dos quadrinhos. Conforme Marny:

A história da banda desenhada provém do encontro destes dois elementos, ou, dizendo doutra maneira, é a **relação dinâmica entre a imagem e o texto**. Serão necessários dois séculos para se chegar a uma concorrência satisfatória. (...) Com efeito, é nesta época [1895] que observamos uma convergência de elementos, que tornarão possível o aparecimento, e depois a difusão da história aos quadrinhos. Queremos dizer que surgiram:

1) uma técnica; 2) um tema fundamental; 3) um apoio adequado.¹⁶⁸

Gubern, citado por Aparici, fala de três condições que nos permitiram identificar os comics como o concebemos hoje: "1. *Secuencia de imágenes consecutivas para articular un relato*. 2. *La permanência de, al menos, un personaje estable a lo largo de una serie*. 3. *Integración del texto en la imagen*".¹⁶⁹

Mas a palavra "texto" encobre a verdadeira revolução que culminou nos quadrinhos: não é o texto no sentido escrito, mas no de **enunciado**, podendo

¹⁶⁷ OS GRANDES ARTISTAS. Giotto, Bosch, Van de Weyden. p. 45.

¹⁶⁸ MARNY, J. **A sociologia das histórias aos quadrinhos**. p. 34–35.

¹⁶⁹ APARICI, R. **El comic y la fotonovela en la aula**. p. 22.

manifestar-se tanto na forma de *tituli* quanto na de fala propriamente. A integração de que falam os autores é a captação do enunciado na sua manifestação o mais real possível. Há momentos em que se tentou até reter o aspecto inefável de uma cadeia sonora em sua manifestação física. A Figura 18 traz um exemplo disso.



Figura 18¹⁷⁰ (Anexo 11)

Diferentemente da materialidade dos cartazes fixados nas cercas e paredes, os balões com as falas dos personagens são transparentes, numa clara tentativa de reter a diafaneidade de uma cadeia sonora no ambiente físico. Mais tarde, o balão foi assumindo sua materialidade plena (no sentido de que delimita e preenche exclusivamente um espaço para si), mas de modo a colocar o seu formato a serviço do sentido do discurso de que ele é portador.

Gravuras foram expediente comum nos século XVIII para as crônicas políticas e do dia-a-dia. Aliás, essa foi também a vocação dos quadrinhos até o surgimento das

¹⁷⁰ OUTCAULT, R. F. **The Yellow Kid**: a centennial celebration of the kid who started the comics. p. 208.

histórias com heróis, nas décadas de 20 e 30 (Buck Rogers, 1929; Tarzan, 1929; Flash Gordon, 1933; Mandrake, 1934; O Fantasma, 1936; Batman, 1939), que se intensificou com os heróis com superpoderes, partir do Super-Homem (1938). Essas gravuras foram o estágio imediatamente anterior das HQ, apresentando esporadicamente um ou outro dos recursos que mais tarde se juntariam e constituiriam as modernas HQ.

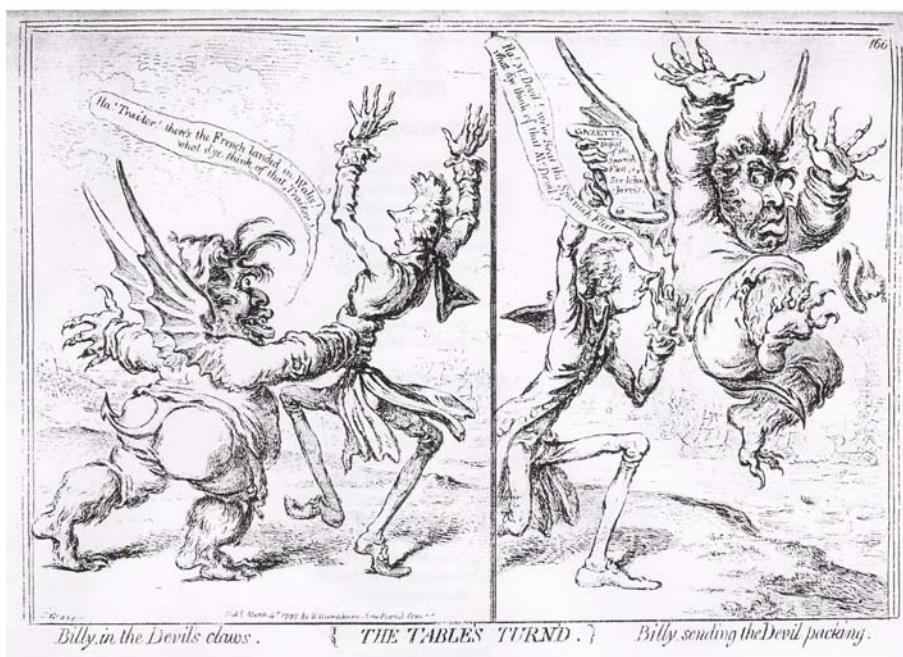


Figura 19¹⁷¹ (Anexo 12)

O Congresso de Lucca aponta o início dos quadrinhos justamente na mudança das histórias ilustradas para as histórias em quadrinhos¹⁷². Essas gravuras, às vezes, foram reunidas e publicadas em forma de revista. Vistas em seqüência, podem ser consideradas como uma forma primitiva de banda desenhada. No entanto, como não houve a ocorrência de nenhuma circunstância material que impulsionasse esse procedimento, não se teve consciência sobre o seu potencial. Como já relatei anteriormente, fato semelhante ocorreu com as tiras de jornal: foram reunidas em revistas com o propósito de manter as máquinas impressoras em funcionamento, mas a vendagem extraordinária desse novo formato chamou a atenção para novo campo a ser explorado. Ou seja, uma reação no meio físico (na realidade) serve como parâmetro para avaliar a produção de qualquer tipo de texto. Isso é algo a não se desconsiderar com relação ao ensino.

¹⁷¹ CLARK, Alan e Laurel. **Comics**: uma história ilustrada da B.D. p. 6.

¹⁷² MOYA, A. **Vapt-Vupt**. p. 111.

Como se definiu nesse congresso, 1896 foi o ano em que se conjugaram os elementos que se manifestavam esporádica e isoladamente nas gravuras: a singularização de um sujeito, cuja presença torna-se recorrente, e a fragmentação, que investiu na participação do leitor e foi se livrando da parte explicativa, a qual exigia o uso da escrita para cumprir essa função.

O investimento no tirocínio do leitor e o desenvolvimento de técnicas mais refinadas foram enriquecendo o repertório específico dessa forma de expressão. Eram crônicas do cotidiano, como disse; não tinham, portanto, preocupação educativa. Eram um retrato cru da realidade.

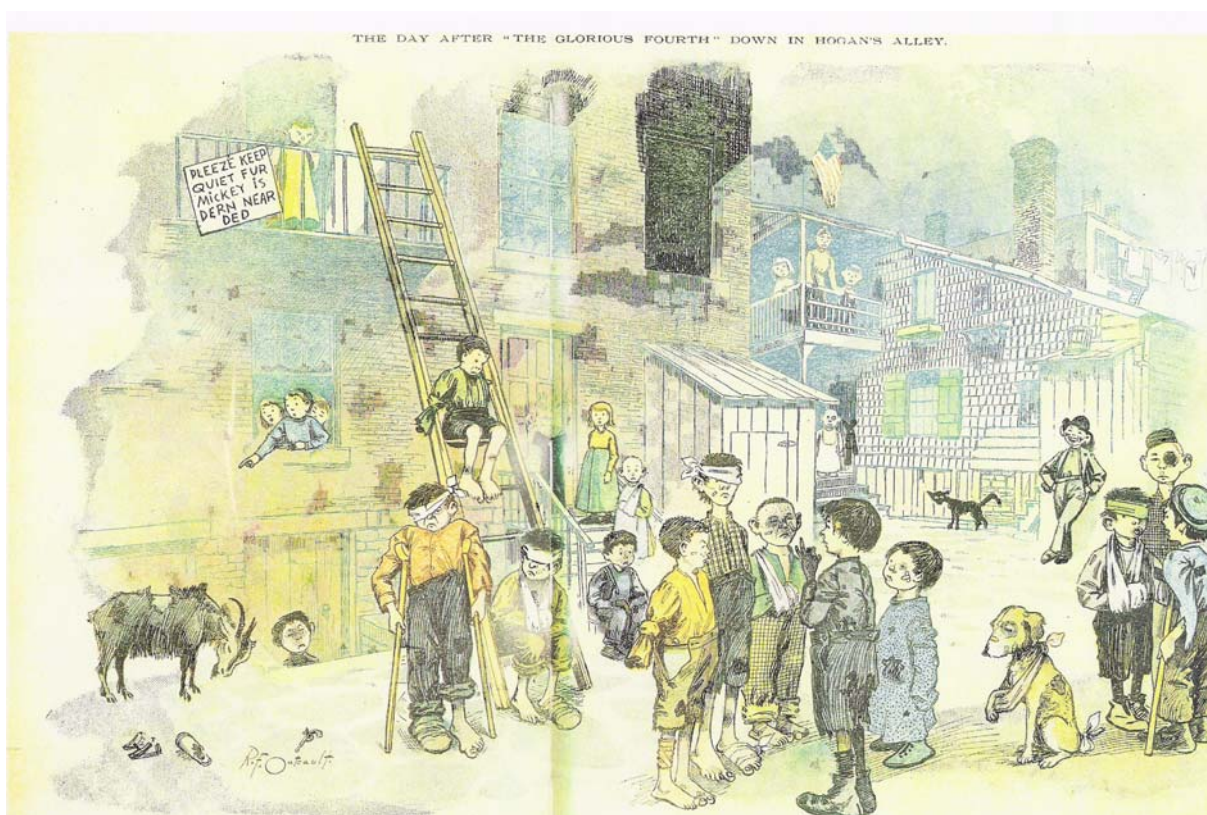


Figura 20¹⁷³ (Anexo 13)

A Figura 20 reproduz a comunidade de Hogan's Alley no dia seguinte às comemorações de 4 de julho: crianças queimadas, mutiladas, cegas. Os textos fixados nas cercas e paredes reproduzem uma linguagem sem preocupação com as normas da escrita. Não há textos estrategicamente dispostos chamando a atenção para que se tirassem lições generalizantes dos fatos retratados. Há apenas o registro das individualidades, deixando o leitor livre para as interpretações que pudessem subsumir dos fatos retratados. *"O contexto psicológico do acontecimento não é*

¹⁷³ OUTCAULT, R. F. **The Yellow Kid**: a centennial celebration of the kid who started the comics. p. 152–153.

*impingido ao leitor*¹⁷⁴, diria Benjamin. O riso sem compromisso com certeza era uma das finalidades.

O surgimento das vinhetas e a fragmentação de grandes quadros em quadros menores, com informações distribuídas ao longo destes, deu ao artista mais um recurso para significar. O formato e o tamanho dos quadrinhos (as vinhetas) passaram a ser parte da mensagem, contribuindo para a eliminação gradativa da escrita com função explicativa. Claro que as características que foram permitindo aos quadrinhos evoluírem para formas mais complexas não surgiam de imediato em sua plenitude, mas como resultado de avanços que, por vezes, chegavam a apresentar retrocessos. Assim, os primeiros quadrinhos apresentavam muito texto, como se não acreditassem na capacidade interpretativa dos leitores. Exemplo disso são os quadrinhos com as aventuras do personagem Harold Lloyd, de 1924 (Figura 21).

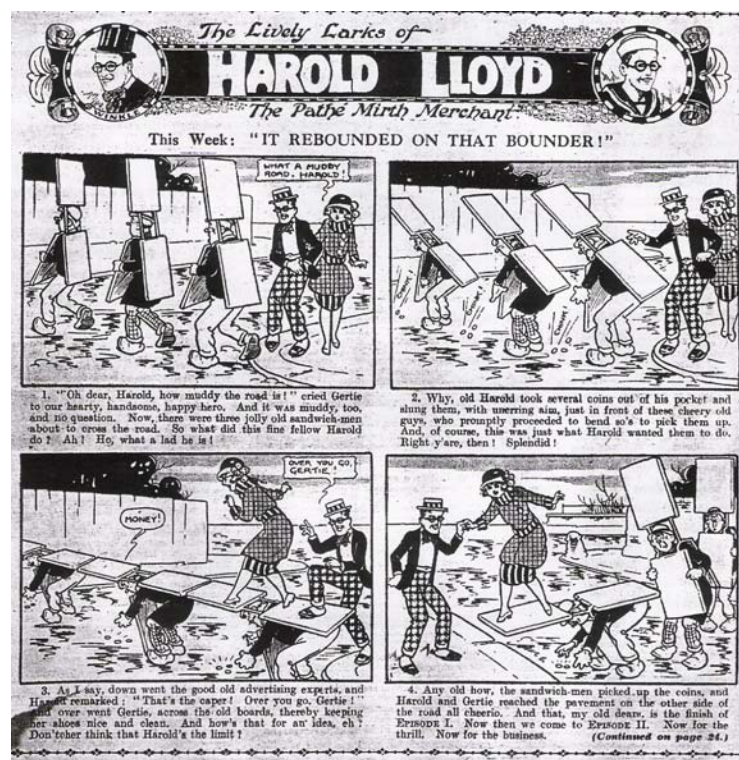
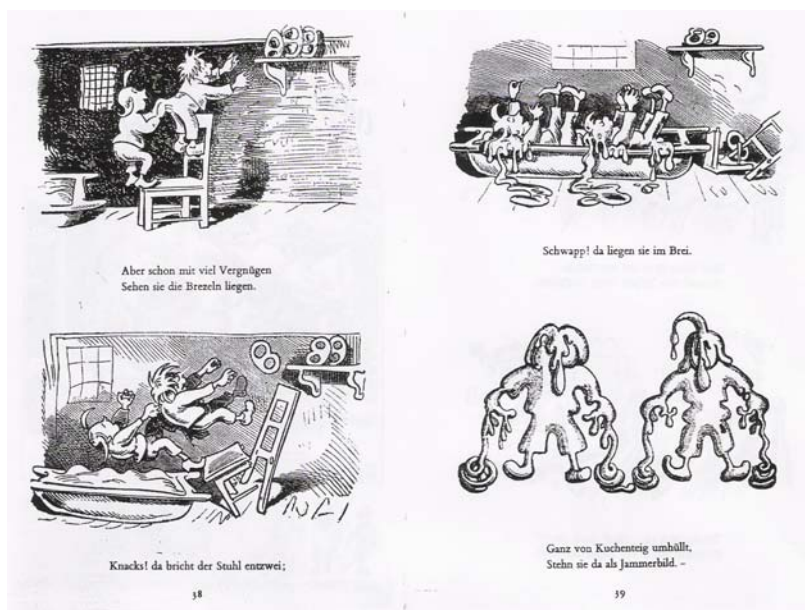
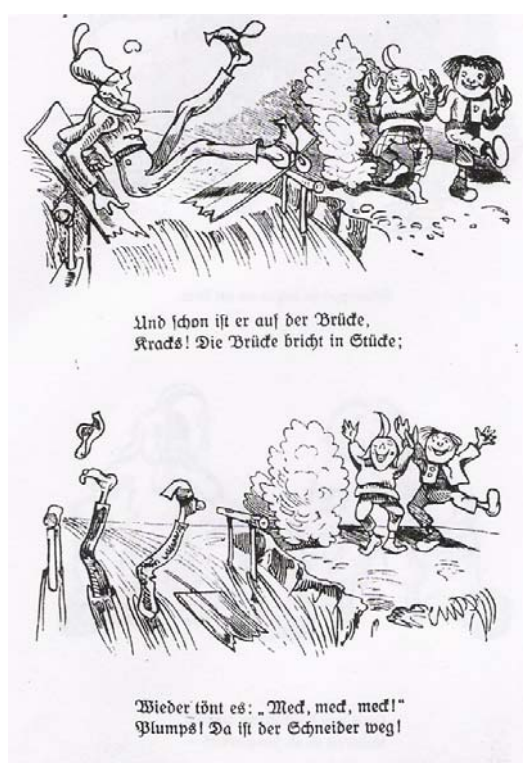


Figura 21¹⁷⁵ (Anexo 14)

O mesmo poderia ser dito com relação a seqüências como as de Max und Moritz, de 1860 (Figuras 22 e 23): elas são inteligíveis por si sós, mas a tradição européia tinha por característica apor abaixo dos quadros uma narrativa em versos rimados.

¹⁷⁴ BENJAMIN, W. **O narrador**. p. 61.

¹⁷⁵ CLARK, Alan e Laurel. **Comics**: uma história ilustrada da B.D. p. 32.

Figura 22¹⁷⁶ (Anexo 15)Figura 23¹⁷⁷ (Anexo 15)

Mas releve-se nesses exemplos que os versos contêm um recurso que mais tarde migrou para dentro das vinhetas e tomou formas peculiares, mais integradas à

¹⁷⁶ CLARK, Alan e Laurel. **Comics**: uma história ilustrada da B.D. p. 07. (Tradução livre) Cena 1: "Mas com grande prazer / Eles já vêem onde estão os pãezinhos."; Cena 2: "Knacks! Então quebra-se a cadeira em duas;"; Cena 3: "Schwapp! Aí estão os dois no mingau."; Cena 4: "Totalmente cobertos pela massa, / estão eles lá como monstros".

¹⁷⁷ CLARK, Alan e Laurel. **Comics**: uma história ilustrada da B.D. p. 08. (Tradução livre) Cena 1: "E está ele já sobre a ponte, / Kracks! A ponte fica em pedaços;"; Cena 2: "Faz outro barulho: meck, meck, meck! / Blumps! E assim já era o costureiro!".

imagem e menos à linguagem verbal: as onomatopéias ("knacks", "schwapp", "kracks", "blumps", "meck, meck, meck").

As soluções encontradas para dar conta das necessidades que se impunham a cada novo contexto iam se mostrando férteis para outros usos. Na cena apresentada na Figura 24, podemos inferir o estado psicológico do personagem diante da tarefa que se apresenta no título sem que precisemos ter acesso a qualquer outra informação escrita ou imagem que mostre a sua expressão facial. Esse dado emocional é "dito" pelo enquadramento *contre-plongé* (de baixo para cima) que o autor empregou.



Figura 24

Mais que o requadro de uma simples cadeia fônica, o balão, que em Yellow Kid tentava disfarçar sua presença, tornou-se mais ostensivo, usando essa presença para intensificar a função enunciativa, acelerando a imagística sonoro-visual.

Na Figura 25, o autor explora a fisicalidade do balão. Ao fazer coincidir as fronteiras de balão e fala, exclui o cenário e tira do leitor qualquer possibilidade de antecipar a interpretação, com base na experiência que ele teria sobre o personagem (as dificuldades escolares de Chico Bento são notórias).

A simultaneidade balão-vinheta nos introduz diretamente na cabeça do personagem. "Estando" nesse ambiente, estamos tendo também esses pensamentos, já que não podemos associá-los a ninguém. É uma forma bastante sutil de partilhar o estado psicológico do personagem: como foi o que nós também pensamos, compreendemos melhor a angústia de Chico Bento.

Isso intensifica o efeito de humor, porque as metáforas visuais que o autor usa não deveriam coincidir com o ambiente que se descortina na vinheta final.

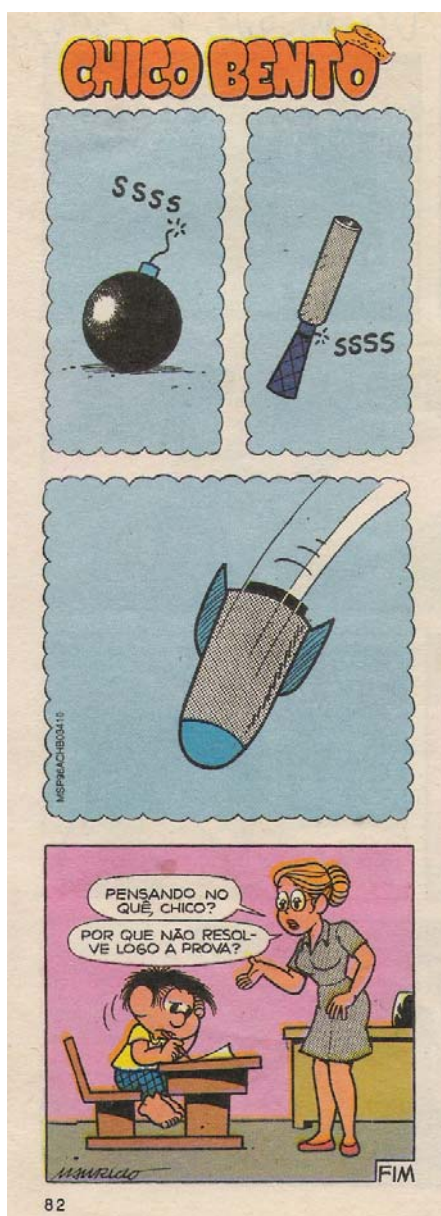


Figura 25

É o leitor que responde à pergunta da professora, com base nesses elementos indiciais. Vamos supor que ele não conheça o significado dessas metáforas, já de pleno domínio dos leitores usuais dos quadrinhos. Nesse caso, como ele não tem um cenário delineado, parte da referência direta: bombas e mísseis implicam explosão, destruição, arraso, ou seja, um resultado hostil, de prejuízo. Essas referências são recorrentes, e a sua separação em quadros garante ao leitor um tempo de reflexão. Ao deparar-se com o ambiente definido na última cena, a fim de atribuir coerência a todo o conjunto, que é um pressuposto de leitura, o leitor desfaz as referências iniciais que não se encaixam e promove derivações indiciais dos sentidos possíveis. Ei-lo entrando no mundo da leitura, para exercer um poder que já tem (interpretar); a obra, contudo, o faz operar numa reviravolta dessa interpretação.

Um aforismo do escritor e pintor francês Francis Picabia (1879–1953) reforça essa noção de leitura. "*Nossa cabeça é redonda para permitir ao pensamento mudar de direção*". Todos esses recursos, retomados, remanejados, recombinações, vão cumprindo o desiderato da educação platônica: mover os olhos e descortinar-lhe sempre novas possibilidades de dar visibilidade ao real, captando em objetivações (ainda que relativamente) inequívocas a diafaneidade do ato ilocucionário.

Essa evolução constante vai mudando a coreografia da leitura, ensinando a manipular os recursos de que se vale preferencialmente cada linguagem para cumprir as demandas dialógicas de cada contexto.

Hoje em dia, o sucesso dos mangas entre nós é atestado da flexibilidade do olhar ocidental que acolhe uma nova geografia do olhar. Na primeira página da revista DragonBall, o leitor depara-se com uma advertência, na forma de diálogo, não de "explicação" prévia: "EI, CUIDADO! VAI COMEÇAR PELO FIM???". Uma vez instituído o diálogo, aí sim uma explicação de como conduzir a leitura nesse novo modo de orientação espacial.



70



69

Figura 26¹⁷⁸

Em termos esquemáticos, a leitura dessas páginas segue o seguinte percurso:

¹⁷⁸ TORIYAMA, A. **DragonBall**. nº 3. As esferas do dragão. p. 69–70.

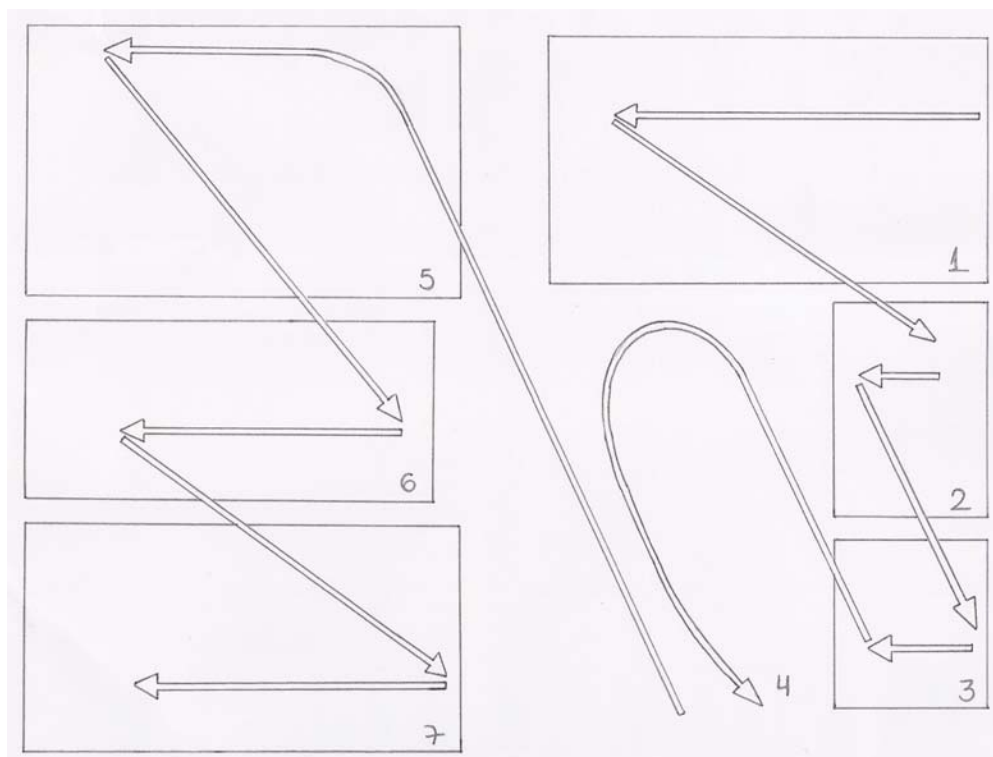


Figura 27

Em que pese a escrita japonesa ser lida de cima para baixo e da direita para a esquerda, nos quadrinhos esses movimentos sofrem variações, de acordo com o tamanho e disposição das vinhetas e a presença ou não de balões de fala. Nos quadros em que há mais de um balão, a leitura exige um deslocamento dos olhos para a direita do quadro (que marca o primeiro locutor), percorrendo toda a sua extensão no sentido da esquerda (daí vem a associação do ato de ler com o "caminhar" numa paisagem discursiva). No exemplo de que estou tratando, ao cabo do percurso realizado no quadro 1, o olhar desloca-se novamente para a direita e percorre o quadro 2 até sua fronteira (que nesse caso acaba bem antes do meio da página) e desliza para o quadro 3. O movimento iniciado nesse quadro tem continuidade (da direita para a esquerda) no quadro 4. Esse quadro não possui requadro, o que intensifica a liberdade de movimento, porque as fronteiras da vinheta são definidas pelo próprio movimento. Nesse caso, o movimento dos olhos não é retilíneo, mas elipsoidal, acompanhando a rotação do corpo de Goku em seu movimento de translação em torno do oponente (não é tentador para desencadear uma aula de geografia sobre os movimentos da Terra em torno do Sol?). Do quadro 4, caminhamos para o canto superior direito da página seguinte e nos deslocamos à esquerda, no rastro dos balões. Chamo a atenção para o interessante efeito da

disposição do balão à esquerda do personagem e não à sua direita. Como nossa leitura tem forte referência nos balões de fala, os olhos os procuram como ponto de início da leitura. Nesse caso, como o primeiro balão está no extremo esquerdo, essa disposição faz com que o movimento de giro de Goku seja melhor captado. Nossos olhos pousam na esquerda (tendo o balão como referência) e se voltam para a direita, direção do movimento que o personagem adotou ao tocar o solo depois do salto em torno do oponente.

Ao compreender o "valor de uso" de cada elemento de cena, desfazemos a imagem de gratuidade que exercícios redutivistas do tipo "ficar dizendo de outros modos" sem uma necessidade evidente para isso acarretam.

A revolução (ou reviravolta, para usar o termo de Platão) nos movimentos do olhar a que tais publicações nos obrigam a fim de compormos um sentido narrativo é, por si só, a grande contribuição dos quadrinhos às intenções pedagógicas. Para ser assimilado, esse novo modo de compor obriga o leitor a inquirir, nas suas possibilidades, o material que tem à frente, operação na qual coloca em questão todo o conhecimento prático-conceitual que logrou obter até aquele momento. O novo texto vai ser inquirido na sua materialidade, isto é, nas formas lingüísticas e pictóricas em que se objetiva. E não é outro senão justamente este o papel do professor: fazer o aluno desenvolver um olhar ao mesmo tempo para o sinal e para o signo, sempre que necessário fazendo o foco incidir sobre um ou outro.

A cada novo recurso, novas camadas de significação vão se tornando possíveis, exigindo a contraparte dos leitores nos procedimentos de leitura. Aliás, é disso que McCloud trata em seu livro "Reinventando os quadrinhos". De uma idéia simples (posicionar uma imagem após outra para ilustrar a passagem do tempo), o autor mostra a evolução por que passou essa linguagem e se pergunta como ela se configurará ante o advento da computação gráfica e a internet. Mas mesmo no suporte tradicional, o papel, são já significativas as formas de expressão. Como exemplo para encerrar este capítulo, remeto a uma página do livro "À sombra das torres ausentes", de Art Spiegelman (Figura 28).

A página se compõe de diversos discursos citados dos mais variados tipos (direto, parafrástico, parodístico) que a voz do narrador, por meio da diagramação das vinhetas, articula com uma narrativa de referência que ele escreve abordando diretamente o episódio de 11/09.

Figura 28¹⁷⁹ (Anexo 16)

¹⁷⁹ SPIEGELMAN, A. *À sombra das torres ausentes*. p. 1.

Esquemáticamente, temos uma primeira história (quadros 1, 2 e 3), intitulada "A nova normalidade", que é lida em primeiro lugar, devido à posição que ocupa na coreografia da página. Depois dela, o leitor se vê numa encruzilhada discursiva: tanto pode ler a seqüência intitulada "Vaudeville etimológico", com o subtítulo "Sentença de hoje: jogando o outro sapato" (quadros 4 a 15) quanto a seqüência vertical, composta por 5 quadros à direita e 2 à esquerda, na parte inferior da página, que usa como fio condutor a estrutura resplandecente de uma das torres.

A escolha de leitura dos quadros 4 a 15 praticamente induz a leitura da narrativa seguinte (quadros 16 a 18), embora essa ordem não seja condição para a interpretação.

O quadro 19, em formato circular, sob o título "Esperando que joguem aquele outro sapato!", retoma e amarra as histórias iniciais (quadros 1 a 3 e 4 a 15), transpondo a expectativa dos moradores do andar de baixo do personagem do vaudeville etimológico à da população de modo geral. Essa expectativa seria a nova normalidade. A marca dos sapatos (Jihad) e o estopim na parte de trás do solado tornam a referência inequívoca.

Esse protocolo de leitura (para usar um termo de McCloud, já referido), exige do leitor um aprimoramento da manipulação dos enunciados. O "Vaudeville etimológico", na sua manifestação primeira, consistia num enunciado completo e, ao final da leitura, o leitor sabia que reação tomar (assumia o turno no diálogo). A reação em si, dependia da capacidade de interpretação do leitor, isto é, ele podia não ser capaz de perceber o humor, por exemplo, mas sabia que aquele era exatamente o momento de esboçar a sua resposta no diálogo com o texto. Essa é a habilidade adquirida com o conhecimento dos gêneros discursivos. Saber, ao menos, em que momento expressar mesmo a constatação de que não entendeu a mensagem.

Inserida na história de "À sombra das torres ausentes", ainda que mantendo sua forma e seu significado original, o "Vaudeville etimológico" teve suas fronteiras enunciativas estendidas para além da sua última vinheta, ligando-se às demais da página. O mesmo acontece com a tira "A nova normalidade" e a tira central: as respectivas reações a elas não se esboçam ao final das seqüências em que se objetivam. Elas significam, mas não têm sentido. O leitor deve manter em suspensão a atitude responsiva, até encontrar as reais fronteiras do enunciado. Até lá, tem de administrar uma tensão discursiva. Se os gêneros secundários se constituem da articulação dos gêneros primários, que passam a se integrar à realidade existente através do gênero secundário de que fazem parte, nesse caso temos a articulação de

gêneros secundários que só se integram à realidade existente através do novo contexto discursivo como um todo. O leitor passa a ser um articulador de gêneros secundários, não para compará-los entre si, mas para apagá-los num novo e único enunciado secundário. Não é mais uma questão de direção de leitura, mas de administração da tensão discursiva. O leitor não pode perder a noção de que as histórias não são isoladas, e que o sentido ainda não está nelas. O que se vem verificando no que concerne às exigências dos leitores, é a capacidade de administrar a cada vez por mais tempo a tensão discursiva, até a fronteira do enunciado que lhe permita adotar a atitude responsiva, ainda que seja para dizer: "Não entendi".

CAPÍTULO V MÃOS NAS OBRAS

Houve um tempo em que um viajante, se tivesse disposição e conhecesse apenas uns poucos segredos, poderia levar sua barca para fora, penetrar o mar do Verão e chegar não ao Glastonbury dos monges, mas à ilha sagrada de Avalon; isso porque, em tal época, os portões entre os mundos vagavam com as brumas, e estavam abertos, um após o outro, ao capricho e ao desejo do viajante. Esse é o grande segredo, conhecido de todos os homens cultos de nossa época: pelo pensamento criamos o mundo que nos cerca, novo a cada dia.¹⁸⁰

Textos de qualquer natureza, do mais artístico ao mais prosaico, são ambientes nos quais nos locomovemos seguindo a direção que o conjunto de sinais de que são constituídos vai orientando. Mas, para seguir qualquer direção nesse universo de vetores, é preciso, antes, entrar nele. Nosso primeiro contato se dá no descobrimento de fissuras pelas quais poderemos nos infiltrar no recorte espacial posto em nosso horizonte. Cito como exemplo desse procedimento o (dispensável dizer) belíssimo poema "O mito em carne viva", de João Cabral de Melo Neto:

Em certo lugar de Castela,
num dos mil museus que ela é,
ouvi uma sevilhana,
a quem pouco dizia a Fé,
ante uma Crucificação
comovida dizer
a emoção mais nua e crua,
corpo a corpo, imediata, ao pé,
sem compunção fingida,
sem perceber sequer
a névoa que a pintura
põe entre o que é e o que é:
Lo quié no habrá sufr'io e'ta mujé!

Eis a expressão em carne viva,
e por que viva mais ativa:
nua, sem os rituais ou as cortinas
que a linguagem traz por mais fina.
A Crucificação para ela
não era o que um pintor num tempo:
para ela era como um cinema
narrando um acontecimento,
era como a televisão
dando-o a viver no momento.¹⁸¹

Diz o poeta que a sevilhana diante do quadro da Crucificação não era cristã, de modo que a cena como um todo não cumpriria o objetivo de comovê-la a respeito do sofrimento de um ser supremo em prol da humanidade ingrata (se este fosse, é claro,

¹⁸⁰ BRADLEY, M. Z. Prólogo de **As brumas de Avalon**.

¹⁸¹ MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo e depois**. p. 97.

o objetivo do pintor, o que não é o caso). Nessas circunstâncias, pouco diria também o quadro à sevilhana a quem pouco já dizia a Fé (que, pela grafia em letra inicial maiúscula, pode ser interpretada como a Igreja cristã). Contudo, ela encontrou uma fissura (aproveitando o termo que usei anteriormente) nesse texto – a secundária figura da mãe, de todas as mães que perdem um filho – e entrou nesse ambiente pictoricamente instaurado. Uma vez nessa paisagem, vai apreendendo o que a sua geografia física (o próprio suporte em que se materializa) e humana (as relações aí apresentadas) põe diante de seus olhos.

Essa noção de fissuras para permitir a entrada do leitor nos textos para que de fato seja desencadeado um ato de leitura é o que Benjamin explora no texto "O narrador":

Com a Guerra Mundial começou a manifestar-se um processo que desde então não se deteve. Não se notou, no fim da guerra, que as pessoas chegavam mudas do campo de batalha – não mais ricas, mas mais pobres em experiência comunicável? O que dez anos mais tarde desaguou na maré de livros de guerra era tudo, menos experiência que anda de boca em boca. E isso não era de estranhar. Pois nunca as experiências foram desmentidas mais radicalmente do que as estratégicas pela guerra de posições, as econômicas pela inflação, as físicas pela batalha de material bélico, as morais pelos detentores do poder. Uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado a cavalos ficou sob céu aberto numa paisagem onde nada permanecera inalterado a não ser as nuvens e, debaixo delas, num campo magnético de correntes e explosões destruidoras, o minúsculo, frágil corpo humano.[...]

A notícia que vinha da distância – fosse ela a distância espacial de terras estranhas ou a temporal da tradição – dispunha de uma autoridade que lhe conferia validade, mesmo nos casos onde não era submetida a controle. A informação, porém, coloca a exigência de pronta verificabilidade. O que nela adquire primazia é o fato de ser "inteligível por si mesma". Frequentemente ela não é mais exata do que fora a notícia de séculos precedentes. Mas ao passo que esta gostava de recorrer ao milagre, é indispensável à informação que soe plausível.[...]

Cada manhã nos informa sobre as novidades do universo. No entanto somos pobres em histórias notáveis. Isso ocorre porque não chega até nós nenhum fato que já não tenha sido impregnado de explicações. Em outras palavras: quase mais nada do que acontece beneficia a narrativa, tudo reverte em proveito da informação. Com efeito, já é metade da arte de narrar, liberar uma história de explicações à medida que ela é reproduzida.¹⁸²

É este aspecto que o procedimento escolar deixa de considerar com a devida importância: como criar modos de permitir ao leitor entrar no texto e participar da pavimentação das direções que podem levar a algum lugar. As explicações escolares

¹⁸² BENJAMIN, W. *O narrador*. p. 57.

são, aproveitando a imagem de Benjamin, "inteligíveis por si sós". Vêm prontas, não reservando espaço para o leitor, que se vê assim excluído da interpretação.

Nesse sentido, os gêneros do discurso seriam uma espécie de convite, que nos indica onde haveria uma entrada e o que estaria previsto para se desenvolver no ambiente ao qual nos convida. Mas, para cruzar a passagem, é preciso outras estratégias de mobilização. É para falar disso que compus este capítulo, no qual vou abordar o uso de histórias em quadrinhos em atividades escolares, subsumindo delas aquilo de fundamental que elas têm a oferecer ao ensino formal: estimular a singularização de um autor, (re)conhecendo – no sentido aqui não de ver novamente, mas de ver de ver o mesmo elemento com outra função – e manipulando recursos específicos que estariam por trás do papel que lhe coube como leitor no diálogo com a obra. Nesse contato, hão de assomar, como parte da paisagem e, portanto, acessíveis à consciência, os conhecimentos históricos, geográficos, artísticos, lingüísticos, enfim, os ditos saberes escolares, além de se descortinarem também os camuflados valores ideológicos.

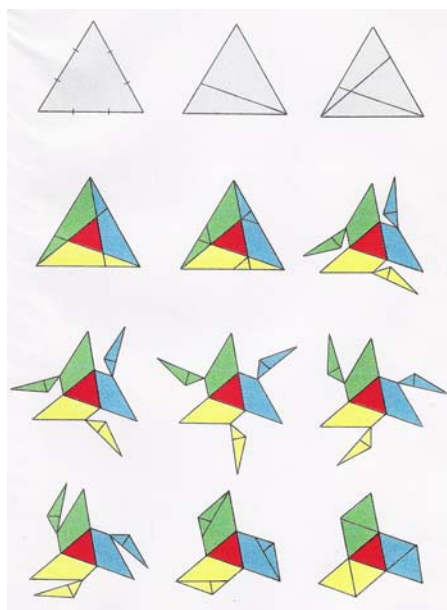
Para levar adiante essa discussão, considero importante deter-me um pouco mais sobre o que chamei aqui de singularização.

5.1 A singularização

O herói, normalmente, é associado a um indivíduo que faz algo acima da média, que se destaca de uma multidão por um comportamento que foge do comum da maioria dos integrantes de uma comunidade. Vou usar aqui essa noção para falar do sujeito que produz qualquer tipo de texto em que assume o papel de narrador, ou seja, aquele que se encarrega de estabelecer quais elementos principais os leitores devem tomar como referência e como devem encadeá-los para obter o desfecho que ele (o narrador) propõe.

Quando falo de narração, não estou me limitando ao ato de contar uma história, mas dando abrigo a qualquer texto que dê conta de uma transformação.

As cenas da Figura 29 constituem uma narração no sentido que quero aqui reter.

Figura 29¹⁸³

Para fazer qualquer tipo de relato, emitir uma opinião técnica, fazer um julgamento ético ou moral, analisar uma conjuntura, equacionar um problema ou simplesmente contar uma história, é necessário um afastamento, melhor dizendo, um desenraizamento da massa da qual fazemos parte e na qual nos "dissolvemos" nas ações cotidianas, que têm, segundo Heller uma rígida ordem¹⁸⁴.

Nesse sentido, ao produzir um texto de qualquer natureza, é como se um sujeito assumisse que tem mais consciência que os demais num determinado momento e num aspecto específico da realidade em que todos estão imersos, o que o coloca inapelavelmente numa esfera de tensão com os demais modos de interpretar esse real. Quem narra, define papéis dialógicos, singularizando outros indivíduos, de modo a dar a conhecer o papel atribuído a cada um. Ao ouvirmos uma narrativa de qualquer tipo (narrativas, como frisei, no sentido não apenas de ato de contar história, mas de relato de uma transformação), estamos diante de uma voz que quer ser ouvida. Uma voz, portanto, que se destaca da multidão para poder falar dela, para ser o seu porta-voz. É um discurso que se destaca da multidão mas se volta contra ela, que atribui papéis àqueles que continuam como multidão.

Daí por que eu tomar como herói aquele que simplesmente assume o papel de produtor de um texto. Ele está assumindo a responsabilidade por uma leitura que distribui papéis aos demais, tornando-os potenciais antagonistas, no sentido de que

¹⁸³ In: VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. p. 201.

¹⁸⁴ HELLER, A. **O cotidiano e a história**. p. 31.

vão avaliar a pertinência e legitimidade na distribuição dos papéis. Ser herói, portanto, é anunciar que têm uma consciência que os outros podem não ter.

Costumo usar como ilustração desse modo de ver o produtor de um texto a seqüência de quadrinhos da Figura 30, tomada de empréstimo a um personagem que, após o estranhamento que causou no público consumidor de gibis (e falo em especial de minha própria reação), tornou-se bastante apreciado: Sandman, criado por Neil Gaiman. O trecho que destaco é intitulado "O Parlamento das Gralhas".



Figura 30¹⁸⁵ (Anexo 17)

¹⁸⁵ In: revista Sandman n. 40 (Convergência), escrita por Neil Gaiman e desenhada por Jill Thompson. p. 10-12.

Uma das aves destaca-se da multidão para fazer o seu relato, sabendo que há duas possibilidades: ser aceita ou não. Ao produzir seu texto, submete-se ao veredicto do *parlamento das gralhas*: uma boa história, a incorporação ao grupo; o autor prevalece junto com o relato. Uma história ruim, a morte do autor na vida negada ao relato; a sua volta ao anonimato do cotidiano.

Esse movimento de singularização, de subjetivação, é fundamental para a atitude consciente do sujeito. Isso porque a totalidade é sempre inapreensível, e a singularização, por permitir o reconhecimento de contornos, de limites, permite reconhecer diferenças entre formas e, nessa operação, compor figuras diversas, cujo grau de familiaridade nos dá orientações de como proceder de modo seguro. O singular tem a propriedade de não sumir da vista (isto é, de não esconder os pontos de referência fundantes); pelo contrário, impõe-se ao olhar e imediatamente cobra dele uma catalogação; instaura-se o diálogo. O conto *O homem da multidão*, de Poe, capta esse envolvimento discursivo, que nos faz interpelar uma pessoa, ou um objeto, ou um instante, naquilo que eles não dizem, mas no que nós supomos deles.

O protagonista desse conto estava a observar, do interior de um café, a multidão que se acotovelava na rua no início da noite, adivinhando-lhes a todos, pelos indícios de que partilhavam, os respectivos segmentos sociais a que pertenciam. Mas não se detinha em nenhum deles, flagrando-os na ordem fortuita com que se apresentavam em seu campo de visão. De repente, surge uma figura que não faz parte de nenhum dos grupos que o narrador conhecia. É singular: destaca-se da multidão e não oferece uma contraposição que possa defini-lo. Em si mesmo, não é possível isso ser feito. Imediatamente, a mente do observador da multidão desencadeia o diálogo: "*Que história espantosa – disse de mim para mim – não está escrita dentro daquele peito!*". E ele se põe a seguir o desconhecido. Depois de segui-lo durante toda aquela noite e pelo dia seguinte, até o início da segunda noite, por locais sempre apinhados de gente, o narrador concluiu: "*Este velho – disse por fim – é o tipo e o gênio do crime profundo. Ele recusa-se a ficar sozinho. É o homem da multidão. Debalde o perseguiria: nada mais poderia saber a respeito dele nem dos seus atos (...)*"¹⁸⁶.

A singularização, portanto, é o que nos permite estabelecer um diálogo, posto que faculta o reconhecimento de diferenças que não deixam a figura confundir-se com as demais e fugir do nosso horizonte de apreensão. É o que Foucault vai dizer acerca do enunciado:

¹⁸⁶ POE, E. A. *O homem da multidão*. p. 51–62.

Pode-se dizer, de modo geral, que uma seqüência de elementos lingüísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular.

(...) De início, desde sua raiz, ele se delineia em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.¹⁸⁷

O homem da multidão não ia além do movimento indísforme que caracteriza todas as multidões, a sua generalidade ("*a rígida ordem da cotidianidade*"). Ele não era singular, era a própria multidão. Ele abarcava todas as direções, todos os tipos de pessoas. A própria descrição desse personagem comporta tudo, inclusive opostos:

Suas vestes eram, de modo geral, sujas e rotas; mas, observando-as, cada vez que, no passeio, as iluminava o forte clarão de uma lâmpada, percebi que a sua camisa, embora suja, era de belo tecido. Ainda mais: através de uma fenda do velho *roquelaure* fechado e abotoado, vislumbrei, a menos que os olhos me hajam iludido, o cintilar de um brilhante e o reluzir de um punhal.¹⁸⁸

A mudez do homem da multidão é outro aspecto a ressaltar: no seu desejo de fazer parte orgânica da multidão, ele era incapaz de comunicar qualquer outra coisa que não fosse aquilo que ele perseguia. Ele era apenas movimento sem direção e algaravia. Tal foi a constatação do observador: "*Nada mais poderia saber a respeito dele nem dos seus atos*".

É na operação de eliminar o que não se encaixa que criamos uma ordem sucessional para alguns eventos que a opõe a outras e delega a alguém em especial uma personalidade, vale dizer, a responsabilidade pelo encadeamento narrativo (como observa Foucault, por "ligeira e ínfima" que seja).

A tira de Quino da Figura 31 capta bem o movimento de singularização. Inserida no anonimato e mudez do dia-a-dia, as figuras na parede das cavernas eram apenas a força da natureza atuando livremente sobre si mesma. Quando dizemos, hoje, que "alguém" pintou aquelas figuras e vemos nelas medo, respeito, devoção, quando, enfim, exclamamos "Que história não haveria de ter naquele peito!", reconhecemos ali uma narrativa, que não pode ser feita senão que por uma voz que se distingue de outras num determinado momento.

¹⁸⁷ FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. p. 111–112.

¹⁸⁸ POE, E. A. *O homem da multidão*. p. 59

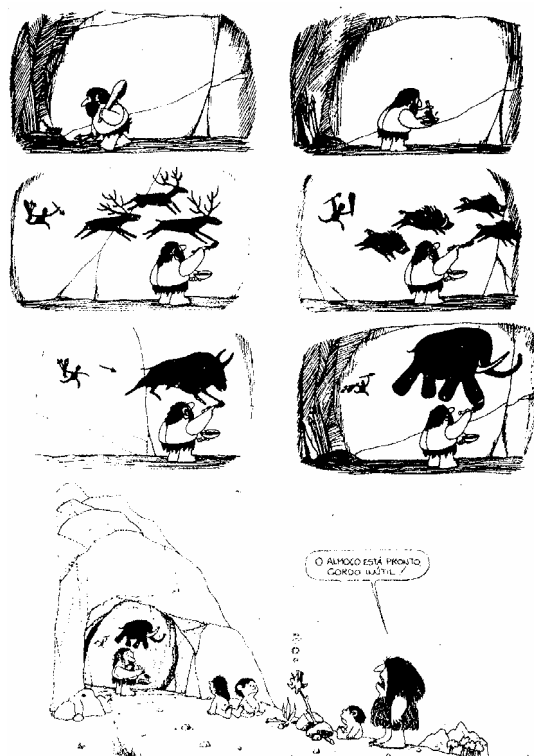


Figura 31 (Anexo 18)

Daí então o motivo de caracterizar esse ponto de partida de onde nascem todos os diálogos, definidos a partir dos formatos peculiares que tomam as singularizações que podem ser decalcadas de uma totalidade só apreensível na contraposição das partes. A isto vou chamar aqui de *textos*: **modos de dar visibilidade (algum tipo de materialidade) àquilo que só existe na incorporação inexorável a um todo, no qual se dilui**. Todo discurso, portanto, funda uma gênese cultural sobre um ser ou objeto natural, posto que o tira de um ambiente e o coloca em um campo de confluência no qual ele não se dilui, antes, afirma uma identidade na contraposição a outros seres ou objetos.

Uma analogia que considero bastante instrutiva para se compreender melhor esse movimento de visibilidade/invisibilidade em que pode se alternar tanto o ser humano quanto os objetos e animais que ele seleciona, é dada por um dos quebra-cabeças criados pelo norte-americano Steve Richardson, conhecido pela complexidade dos jogos que cria.



Figura 32– Quebra-cabeça construído por Steve Richardson. (Anexo 19)

As figuras, isoladamente consideradas, são silhuetas de pessoas (reconhecíveis como tal) e objetos conhecidos, mas, ao ocuparem seu lugar no cenário, simplesmente perdem essas propriedades e assumem parte difusa na paisagem. Tome-se, na Figura 32, entre as silhuetas dispostas fora do cenário, o significativo exemplo da insinuação de uma mulher subindo a escada. Ao se completar o espaço com a peça equivalente, resta na paisagem uma escada sem ninguém a utilizá-la naquele momento. Outro bom exemplo é o do sujeito com a pá: ao completar o quadro, ele simplesmente some, como a indicar que se trata de uma atividade corriqueira, sem nada que justifique notoriedade a quem a executa. O sujeito dilui-se no seu cotidiano, assim como o carteiro. Para abordá-los em suas especificidades, é necessário destacá-los do todo e operar nos limites de uma figura imprecisa (uma silhueta; uma sombra).

É importante neste momento marcar a relação entre o que estou chamando de singularização, o objetivo desta tese e o pano de fundo (as histórias em quadrinhos) em que ela se desenvolve. A crítica que venho fazendo à escola é que o trabalho que vem sendo realizado no ensino de língua dificulta aos alunos o desenvolvimento de mecanismos de leitura e produção de texto, por não estimular esse movimento de

singularização, restringindo suas possibilidades de atuação à repetição de modelos discursivos em que ele não assume o papel de agente produtor de textos. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos têm um outro papel a cumprir, que não o de servir como introdução de temas para debates ou, como se pode depreender dos discursos proferidos sobre os quadrinhos (discutidos no capítulo III), como facilitador para a leitura de gêneros mais complexos, condenando os quadrinhos à condição de mero instrumento de difusão cultural. O que defendo não é o uso dos quadrinhos como mero estágio cultural, de acesso a formas mais complexas de discursos, mas como opção de diversidade de meios para captar o real e assumir uma posição dialógica nos embates que aí se travam. O que estou querendo dizer é que os quadrinhos, por sua natureza, oferecem mais facilidade de captação dos enunciados que estruturam as relações sociais, mas que isso não pode ser perdido de vista na escola. Por isso tenho insistido neste aspecto: do modo como é feito o uso dessa mídia na escola, a grande contribuição dos quadrinhos ao ensino acaba sendo suprimida pelo gênero escolar.

O que estou tentando apontar acerca dos usos das HQ em sala de aula é que ocorre a desconsideração do sujeito nesse processo, em favorecimento dos assuntos, conhecimentos e dados científicos que podem ser destacados das histórias.

Conforme Carvalho, *"toda história em quadrinhos trabalha com modelos míticos, isto é (de maneira simplificada), com personagens que representam idéias e valores que nos ajudam a entender e enfrentar o mundo por meio de suas aventuras"*¹⁸⁹. E qual é o maior mito senão o da singularização, o do subjetivismo, que alimenta as perguntas fundamentais que nos tornam diferentes dos outros animais: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos?

Os quinze minutos de fama apregoados por Andy Warhol não são senão isto: a epifania mítica da singularização. Daí a atração das pessoas pelos heróis de histórias em quadrinhos: o contato com o mito da individualização. Estamos falando, portanto, de uma relação pessoal com as histórias. Esse é o ponto que a escola deixa de levar em conta: ignora, nas atividades que propõe, esse contato. Foca nas histórias em quadrinhos os conteúdos disciplinares: a língua, a geografia, a biologia, as artes, a história, tudo isso enquanto conjuntos de fatos, dados, informações, conhecimento. Onde estão os sujeitos? Ou melhor, o sujeito? E não estou falando dos sujeitos-personagens (que são normalmente usados para comporem um contexto histórico-geográfico, que detêm certas características físicas que os colocam nesta ou naquela

¹⁸⁹ CARVALHO, DJota. **A educação está nos gibis**. p. 47.

classe social ou profissional). Falo do sujeito-leitor. Que projeções ele poderia estar fazendo com relação ao protagonista da história que está lendo?

Contar uma história – qualquer história – é a possibilidade que temos de nos singularizar. Anunciar que "minha vida daria um romance" é o mote que despertaria o interesse de uma platéia. Contar uma história é colocar-se no centro de um evento. É ter proeminência. É não ser parte indiscernível. Por isso todo protagonista – narrador ou não – é um herói: é ele que determina os encadeamentos da narrativa.

O gibi *Marvels* nos dá um bom exemplo disso. O herói não é dotado de superpoderes; pelo contrário, padece de todas as características humanas: fraqueza física, angústia, hesitação, preconceito. Enfim, faz parte da massa-padrão de sua sociedade (a Nova York da década de 30 do século XX).

A história aborda justamente o surgimento dos super-heróis, não na esfera editorial, mas na realidade mesma. É, portanto, uma história povoada por um sem-número de superseres. No entanto, o herói é esse indivíduo comum, essa unidade da população, essa peça da engrenagem social. É ele quem dirige a narrativa e se transforma no porta-voz de toda a sociedade. Temos o tempo todo de remetermo-nos a ele. Nosso olhar desvia das criaturas fabulosas e se concentra nele. Ele tem o poder de nos fazer ver, de selecionar os aspectos, de constituir a realidade que devemos ver. Por isso é o herói. Por isso só há histórias com heróis. Por isso, ao contarmos histórias, somos heróis. Por isso nossa necessidade de contarmos histórias. É a nossa chance de nos tornarmos singulares de vez em quando.

Voltando à história, esse personagem – o repórter Phil Sheldon – fala das angústias de fazer parte de um mundo povoado de superseres, no qual os mortais se transformam em meros espectadores das ações desses seres, sem nenhuma garantia de defender-se deles: ou seja, são simples peças indisformes dos humores dos superseres, que tanto protegem quanto ameaçam.

Mas no momento em que as "maravilhas" se reproduzem e novos seres vão surgindo e vão-se constituindo grupos que se diferenciam do outro grupo (o dos sem-poderes) vem a sensação de inutilidade deste, e pesa sobre o humano a descaracterização enquanto sujeito e a sua inalienável condição de parte sem autonomia de uma massa.

desse grupo. Mas isso ainda não é "pertencer". Pertencer implica ser "confundido com". Daí o mítico alterego. De certa forma, desenvolvemos um alterego às avessas: às vezes somos especiais, quando assumimos um ponto de vista sobre a realidade circunstante, ou seja, quando produzimos textos. Ser diferente nos condena à solidão. Por isso a necessidade de pertencermos e nos dissolvermos no grupo de que queremos fazer parte.

A finalidade desta digressão foi introduzir a crítica ao modo como a escola desenvolve a formação dos indivíduos. E nesse sentido retomo a análise que fiz em capítulo anterior acerca de a escola ter desviado o foco do indivíduo para a sociedade. Ela deixa de trabalhar com a singularização e uma sadia correlação entre os impulsos de singularidade—pertença, e se concentra nos conhecimentos (ele se tornam os "heróis" das atividades escolares) necessários para nos transformarmos no indivíduo capaz de habitar o corpo social idealizado pela escola.

Como frisei, produzir textos é a maneira de nos singularizarmos, "dominando" os recursos para revestirmos nossas ações de uma proeminência que a coloca num plano diferente do dos demais "personagens". Mesmo quando é o relato de uma derrota, a perspectiva do derrotado é a perspectiva do herói, porque a consciência dos desdobramentos de um processo é que faz de alguém um herói. Consciência da derrota; consciência da fraqueza; consciência da impotência. Não importa: ter consciência é destacar-se do todo amorfo e constituir-se como voz sonante, como parte reconhecidamente autônoma (no sentido de uma identidade destacada do anonimato).

Em termos práticos, isso equivale a dizer que não usamos os quadrinhos para aprender conteúdos de qualquer área do conhecimento, mas que usamos os conhecimentos das mais diversas áreas para aprender a expressar-nos de formas específicas (ou seja, constituindo mensagens), usando determinados tipos de linguagem. No caso, vamo-nos ater aos quadrinhos.

As atividades escolares, principalmente no caso de língua portuguesa, normalmente partem de HQ e as abandonam pelo caminho, usando-as como mote para introduzir um conteúdo específico, que vai ser tratado de modo exclusivo, culminando com uma produção de texto na modalidade escrita, uma outra forma de expressão, que nem referência faz aos recursos de composição dos quadrinhos. Estes são sempre coadjuvantes, não uma forma legítima de expressão. É como se se reduzissem os modos de dizer da cultura apenas à escrita e ao olhar científico. As demais formas de expressão são abordados apenas como manifestações artísticas,

que não se prestam por si sós a explicações. O cinema, as artes plásticas, o teatro, a dança são usados não como modos de dizer em si, mas como meios para ilustrar algum aspecto que possa cientificamente ser dito de forma verbal, discutindo-se, então, essa forma, em textos de opinião e/ou informativos basicamente. Fica a análise de um objeto (o assunto de referência) ou outro (o suporte de materialização – a escrita) como resultado final. O sujeito (e seu modo de expressão) somem. A relação dele com a obra dificilmente encaminha a atividade e abre espaço para a inserção do indivíduo-leitor. O que se está defendendo, em suma, é o resgate do corpo como forma de relação do aluno com o conhecimento, através de modos de expressão específicos, que lançam mão de formas específicas de atribuir e criar sentidos. Nesse sentido, é preciso fazer o aluno lançar seu olhar sobre os recursos de que cada linguagem se vale para recortar a natureza e significar.

É o que vamos perseguir neste capítulo.

5.2 O princípio da conclusão e os gêneros

O que uma rápida análise de materiais que propõem atividades mostra é que, em vez de privilegiar a forma de contato com a leitura com que as HQ (assim como os demais modos de contar histórias) foram formando leitores, a escola tenta usar apenas esse formato, mas não, por assim dizer, o seu modo de estabelecer interação. Embora, como saúdam Vergueiro *et alii*, tenha ficado "*mais fácil para as histórias em quadrinhos, tal como aconteceu com a literatura policial e a ficção científica, serem encaradas em sua especificidade narrativa, analisadas sob uma ótica própria e mais positiva*", o que, é claro, teria favorecido "*a aproximação das histórias em quadrinhos das práticas pedagógicas*"¹⁹⁴, o que se constata é que muito pouco disso é aplicado. Não se faz uso da linguagem em sua especificidade discursiva, ou seja, não se prevê a adaptação do gênero à situação concreta, não se criam situações que exijam o desenvolvimento de "esquemas de adaptação". Grosso modo, as HQ apenas ilustram (sem trocadilho) temas disciplinares que podem ser tematizados em sala de aula, tratados posteriormente à revelia das histórias de que foram retirados. Deixa-se, com isso, de realizar aquilo que consideramos o cerne do ensino de língua: a manipulação de recursos para criar o sentido do que se quer dizer.

¹⁹⁴ VERGUEIRO *et al.* Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. p. 17.

Sempre defendi que o trabalho essencial do ensino de língua portuguesa está no domínio de recursos para resgatar a força ilocucionária dos textos produzidos, não apenas o debate em torno de temas relacionados com a língua (preconceito, variação). Os temas não são o objeto de ensino da disciplina, mas o pano de fundo para que o verdadeiro objeto possa ser focalizado. A afirmação de Foucault de que operar com a linguagem é gerenciar um parco conjunto de recursos aplica-se não apenas à escrita, mas a qualquer linguagem, e isso também faz parte dos postulados de que se compõe esta tese: a escola não tem encarado o ensino de língua como a necessidade de dar conta da representação da força ilocucionária de um ato locucionário.

O ensino de língua vem sendo confundido com (e restringido a) o debate sobre esses temas, tudo previamente explicado. O aluno acaba na condição de espectador, que, ao fim dos debates, tem de repetir o conteúdo para demonstrar que aprendeu. Isso ocorre também com outras disciplinas.

Por isso, não podemos deixar de trabalhar dentro de cada especificidade, não usando HQs apenas como objeto de cena de um debate sobre assuntos diversos. Com base nisso, o que postulamos é que a grande contribuição que o trabalho com os quadrinhos pode trazer ao ensino de língua é fazer o aluno compreender que produzir textos (não apenas verbais, mas em quaisquer modalidades) é produzir o **seu** discurso, a **sua** versão dos fatos (mesmo quando se vê na contingência de apenas apresentar a visão de outrem, o que deve vir marcado no texto), restrito ao conjunto de recursos que, preferencialmente, mas não exclusivamente, a modalidade selecionada coloca à disposição. Assimilando esses princípios básicos (o desenvolvimento de esquemas de utilização dos gêneros) – pelo entendimento, não por enxerto memorialista –, o aluno estaria em condições de transitar livremente de um modo discursivo a outro, que é o objetivo final visado pela escola.

Mas, para isso, repito, é preciso que as HQ sejam efetivamente trabalhadas em sua especificidade, e não apenas como mais um conteúdo do currículo, sujeito às formas próprias da escola de tratar conteúdos. Uma rápida passagem por alguns livros que se dispõem a discutir formas de trabalhar com os quadrinhos em sala de aula mostra significativos avanços nessa área, mas deixa ainda entrever alguns ranços metodológicos próprios da escola, por duas razões: 1) ignora-se o que Schneuwly aponta acerca da falta de desenvolvimento dos esquemas de utilização dos gêneros, isto é, a necessidade constante de sua adaptação a situações

concretas; e 2) descaracterizam-se os demais gêneros, por conta de sua absorção pelo gênero escolar.

Com relação a esse último item, Schneuwly aponta que a situação escolar gera um desdobramento da noção de gênero discursivo, produzindo uma inversão na qual a objetivação – a transformação do gênero em "*uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo*" sobrepõe-se à comunicação. Os gêneros – e os textos em que eles se materializam – acabam desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica¹⁹⁵.

As propostas acabam ignorando aspectos essenciais das HQ. Apresentam apenas os recursos técnicos (formato de balões e linhas cinéticas, em designações gerais – pensamento, raiva etc.), e exploram as informações de caráter mais científico (históricas, geográficas, lingüísticas etc.), normalmente de modo isolado do sentido que o autor pretendia alcançar ao final do texto. Quadrinhos do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, são normalmente usados para se trazer à discussão os temas adequação/inadequação da linguagem e variação lingüística. Os temas são constituídos a partir de elementos visuais (feições, modo de vestir, cenário) e, principalmente, modos de falar presentes. São propostos debates sobre essas diferenças, sobre "certo" e "errado", sobre adequação e inadequação (de forma categórica, não levando em conta o eventual uso intencional para obtenção de efeitos não esperados, afinal, o que se espera são condutas do aluno também padronizadas.

Usar as imagens para se constatar o lugar e o modo de vestir não é "ler" a especificidade dos quadrinhos. Tais aspectos são apenas referências diretas a objetos, assim como as palavras isoladamente. As linguagens se caracterizam pelos acessórios que criam para captar intenções discursivas, os modos de enunciação, o "como entender", no dizer de Olson. Nesse caso, pode-se dizer que se vai diretamente para o tema – adequação/inadequação ou variação lingüística –, para discuti-lo em outra modalidade – a escrita. Ao final da discussão – e este é um ponto importante a ser destacado na dinâmica metodológica – são solicitados textos endereçados a destinatários diversos, para caracterizar a necessidade de mudanças nos tipos de registro. A produção, no entanto, não parte de intenções do aluno, que orientariam a escolha dos recursos mais apropriados, e aqui situo a questão levantada por Schneuwly acerca dos esquemas de utilização, sobre a adaptação à situação concreta: no meu modo de ver, é isso que vem sendo ignorado no trabalho escolar. O

¹⁹⁵ SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. p. 76.

aluno desenvolve alguma noção sobre gênero (que, aliás, é mais a que leva à escola do que a que obtém dela), mas não esquemas de utilização, que lhe permitam orientar a escolha dos recursos mais apropriados e o grau de manutenção do gênero diante das novas circunstâncias. Em função disso, ele apenas reproduz, tanto quanto possível, um modelo de texto, e nisto se converte o novo fato de comunicação entre professor e aluno: a reprodução de modelos. Assim é feito o trabalho com as tiras do Chico Bento, quando não se pede simplesmente a reescrita dos diálogos em outro registro – o padrão, visado exclusivamente pela escola –, contrariando o esforço do autor dos quadrinhos de captar enunciados reais. Exemplo disso:

Isso posto, o professor pode fazer o seguinte exercício: pegar uma tira de Chico Bento, Radicci ou Xaxado (personagem típico do Nordeste) e identificar junto com os alunos as características regionais da fala, trabalhar a oralidade. Depois, dizer aos alunos para, utilizando as regras de ortografia, reescreverem as falas de maneira correta.¹⁹⁶

Não se efetua um trabalho de reflexão com a especificidade dos quadrinhos, nem tampouco com a língua portuguesa. A discussão em si não é o verdadeiro trabalho com a língua. A reflexão sobre a discussão é que seria o real trabalho: como concretizar uma visão de mundo num determinado tipo de código (o verbal oral ou escrito). A maioria das atividades de língua portuguesa malogra justamente nesse ponto: promove discussões sobre um tema e solicita a produção de um texto. Como a produção é apenas o fecho da atividade (a finalidade dessa atividade, não tendo uma transformação além dela para servir de comparação com um estado inicial), acaba recebendo o tratamento tradicionalmente reservado a ela na escola: o professor, interlocutor único de todos os textos, ainda que para destinatários fictícios diversos, corrige todos os trabalhos segundo um modelo textual e solicita que sejam refeitos os textos que se afastam desse modelo.

Numa das propostas de "Como usar os quadrinhos em sala de aula", em que os autores propõem o trabalho mais com a especificidade dos quadrinhos (o tema é apresentado como "recursos de expressão visual"¹⁹⁷), a abordagem fica nos aspectos mais evidentes – os referenciais – e perde as sutilezas que aprofundariam o nível de leitura das imagens. A tira utilizada é apresentada na Figura 34:

¹⁹⁶ CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. p. 92.

¹⁹⁷ VERGUEIRO, W. *et al.* **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula**. p. 83.



Figura 34

Em primeiro lugar, dentro da perspectiva que venho seguindo nesta tese, ao contrário do que diz o autor da proposta, a placa com a indicação BARCOS e apontando uma direção não é, na tira, recurso verbal, mas imagético. Insere-se no tipo de informação designado por *tituli* (um iconotexto). Quanto à forma de encaminhamento, começar um diálogo perguntando "o que entendeu?" do que leu é descontextualizar a própria atividade, é desvinculá-la do ambiente imediato da sala de aula e projetá-la num espaço estranho. Não se "entende" intrinsecamente, senão em função dos objetivos que estavam na pauta do projeto discursivo de quem produziu a mensagem. A resposta a uma tira é a fruição que se teve dela. Não é "entendi"; é "gostei/não gostei". E essas respostas não vêm na forma de proposições: "Eu entendi que..., porque...". Vêm na forma de uma reação física. É o corpo que responde através de emoções que desencadeia durante a leitura. A pesquisa acerca dos elementos específicos responsáveis pelas reações se dá quando estas reações são acompanhadas de uma sensação de estranhamento. Aí muda-se o foco da leitura para a materialidade superficial do texto/quadrinho. Lê-se com intenção de rir, por exemplo, que é a reação que se espera de tirinhas (é o resultado que esperamos da anteprojeção do conhecimento que temos desse gênero). Se não for mobilizado a isso, o leitor pressupõe que houve falha em algum momento da leitura. Após alguma revisão do processo, se continua sem a reação esperada, conclui que o texto não é bom, não é lógico, não tem graça, que é muito pobre, ou seja, que estaria aquém das suas possibilidades interpretativas ou porque já conhece o desfecho e, portanto, não é surpreendido...). Enfim, inquire o texto à procura das justificativas para a não-satisfação das suas intenções de leitura.

Daí por que evitar uma abordagem direta: ela confunde o leitor e impede-o de fazer as próprias perguntas, estabelecer o próprio roteiro de leitura. Ele deixa, com isso, de conversar com o texto que tem à frente, e apenas segue o roteiro do professor. Ao ser perguntado se entendeu, o aluno pode ficar no nível da simples transposição (como mencionado na análise da redação com o título de "Lixão"). A resposta pode ser: "Pinduca e um senhor foram passear de barco. Na saída do barco,

o homem perdeu o equilíbrio e ficou agarrado ao palanque do píer, mas com os pés presos à embarcação, formando uma espécie de ponte humana, que Pinduca utilizou para sair do barco". Podemos afirmar que ele entendeu, só com base nesse relato? Não: ele está apenas fazendo uma transposição; dizendo o que viu. Seja como for, essa resposta não pode ser rejeitada, porque ela dá conta perfeitamente do ato locucionário, para aproveitar a terminologia usada anteriormente.

Um modo de conduzir uma atividade que aprofundasse o olhar sobre a especificidade das HQ poderia ser simplesmente a proposição de escolha das características mais marcantes do personagem: malandragem ou ingenuidade? As respostas seriam as mais variadas, e esse cotejamento de respostas, como sempre acontece quando se verificam diferenças de ponto de vista, desencadearia a elaboração de argumentos, buscados no texto. Em primeiro lugar, é preciso verificar se Pinduca tinha consciência de que foi ele que provocou a queda do indivíduo que o acompanhava. Isso pode ser inferido da posição dos braços de Pinduca, que indica que ele movimentou o barco enquanto o homem ainda estava em pé, desequilibrando-o.

Mas talvez não seja possível chegar a uma conclusão somente a partir dos dados apresentados nesse episódio, tendo em vista que, sendo a mudez uma das características desse personagem, suas expressões faciais são bem simplificadas. Para fundamentar melhor a decisão que deve ser tomada (decidir se ele agiu por malandragem ou desatenção), pode-se recorrer a outros episódios em que ele atua. O episódio da Figura 35 pode servir a esse propósito.

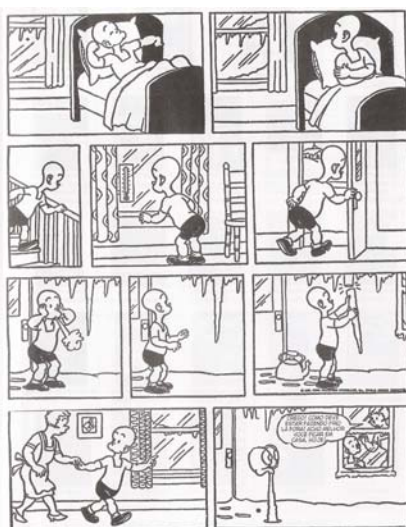


Figura 35¹⁹⁸ (Anexo 21)

Com esse procedimento, teríamos uma atividade de leitura que parte das HQ sem desconsiderá-la na sua especificidade e vai além, alcançando níveis de discussão que agenciam (e justificam a presença) de outros modos de abordagem discursiva (nesse caso, o verbal escrito). Não se escreve para repetir um conteúdo recém-visto, mas para cumprir uma intenção discursiva que não aponta apenas para si mesma.

¹⁹⁸ ÓPERA KING nº 4. **PINDUCA (Henry)**: o grande clássico do quadrinho pantomímico. p. 97.

O aluno quer dizer algo (tem um projeto discursivo seu), e as dificuldades de tornar isso concreto em um texto escrito tornam-no também objeto da discussão, e não apenas o portador dos resultados de uma discussão.

Optei por não me estender na análise de propostas de atividades para não criar uma imagem de que não têm ocorrido avanços nesse campo, o que seria uma injustiça de minha parte. A finalidade é apenas enfatizar que muito pouco ainda se tem explorado da especificidade da linguagem das HQ mesmo entre aqueles que têm clareza dessa especificidade.

No ensino de língua, o trabalho pedagógico deixa a desejar, no sentido de que procura ensinar o que o aluno já sabe (os gêneros) e deixa de trabalhar aquilo que de fato é sua missão: desenvolver os esquemas de utilização dos gêneros. Os alunos, no ambiente escolar, acostumam-se a (desenvolvem o *habitus* de) falar sobre temas/assuntos como coisas externas, estabelecendo um papel de observador externo dos fatos da cultura. Ora, a compreensão profunda das manifestações culturais – um olhar crítico sobre si mesmo – só ocorre numa situação em que elas estão sendo manipuladas para resolver problemas surgidos. Quando estão apenas sendo consumidas, o foco incide sobre o resultado esperado, não sobre os recursos utilizados na sua composição. Assim, os artistas têm uma consciência diferente da do consumidor. Leitores normais de HQ não se dão conta de toda a gama de técnicas, de artifícios técnicos, de conhecimentos científicos envolvidos numa história. Estão por demais ocupados com o desenrolar da trama para atentarem a detalhes que atuam de forma subliminar para induzir as reações de que eles sentem apenas os efeitos. Mas, como definido anteriormente, é papel da escola aprimorar o potencial interpretativo do leitor, alargando o espectro do olhar do aluno, de modo a permitir que ele possa ajustar facilmente o foco do sinal para o signo, em movimentos simultâneos, a fim de perceber nas narrativas que lê um universo bem maior de conhecimentos de toda ordem. Esse olhar consciente para o sinal sem perder a condição de signo é obtido pelo processo que De Lemos captou tão bem em citação já feita (p. 17, nota 39).

Assim, para descortinar toda a série de "conteúdos" que constituem a base de histórias que são contadas de um modo específico (pela sucessão de enunciados pictóricos), o aluno tem de procurar usar essa forma de expressão para marcar uma posição dialógica num dado contexto. Partindo disso, vou discutir encaminhamentos de atividades durante as quais os alunos estariam manipulando sentidos usando recursos próprios dos quadrinhos, não precisando convertê-los em escrita ordinária,

situação em que não estaria mais usando-os, mas falando sobre eles. Assim como a escrita deve transcender a palavra escrita (o sinal), também as imagens devem transcender o caráter referencial de uma gravura e alçar à esfera enunciativa. É fazer com que a palavra deixe de ser apenas escrita e a imagem apenas gravura. Nesse sentido, o aluno deve lançar seu olhar sobre os recursos de que cada linguagem se vale para recortar a realidade e significar. Vamos a um exemplo prático disso, a partir da história reproduzida na Figura 36.

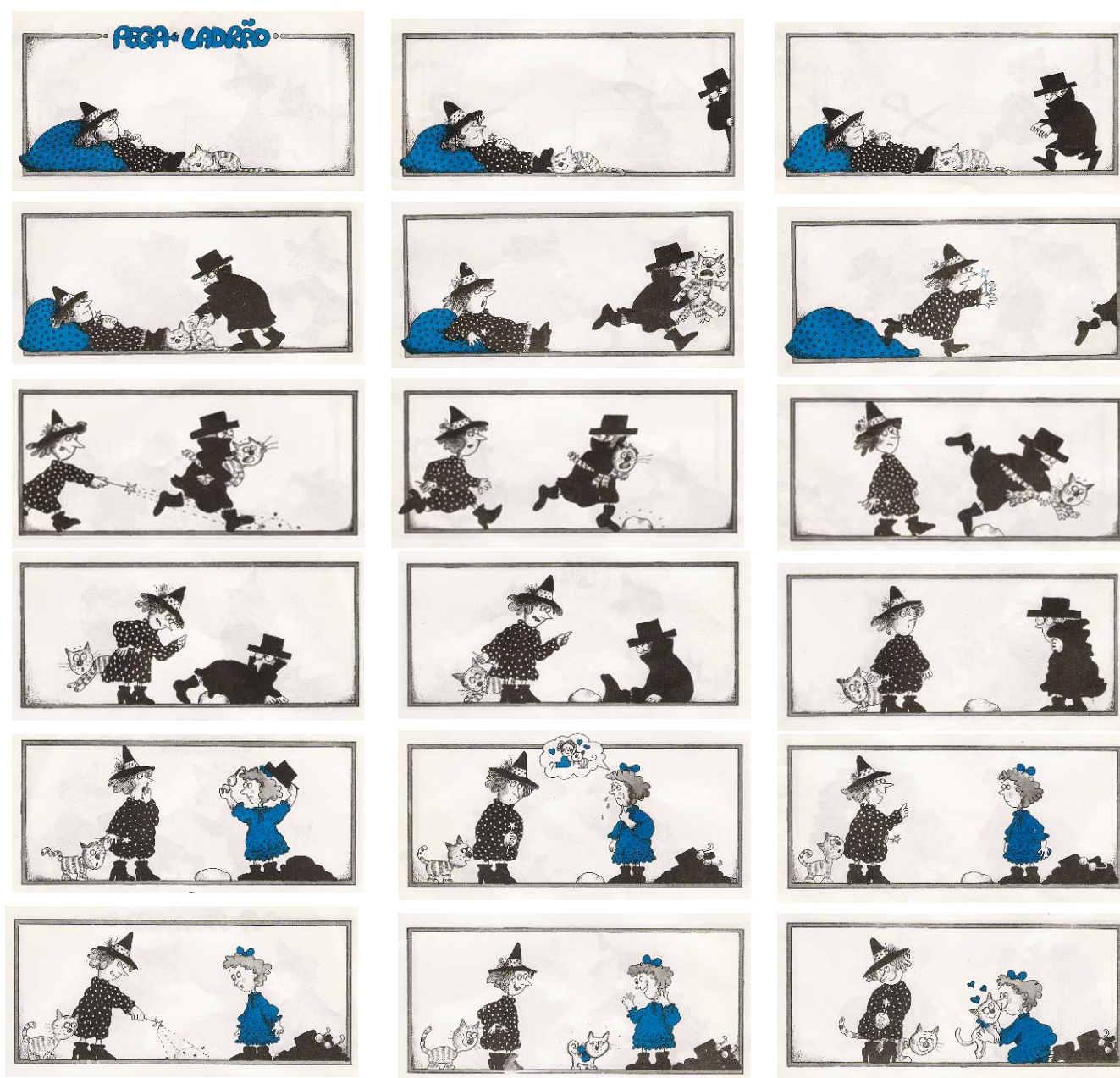


Figura 36¹⁹⁹

Essa história é contada em dezoito quadros. Em quantos quadros ela poderia ser contada sem perder um sentido referencial básico?

¹⁹⁹ FURNARI, Eva. *A bruxinha atrapalhada*. p. 12–17.

Nesse caso, o aluno vai retirando quadros, ou seja, ele está limitado aos recursos próprios dos quadrinhos, exercitando um conceito básico: o princípio da conclusão. Tal princípio é, aliás, fundamental para os quadrinhos, tendo em vista a exigüidade do espaço de que o autor pode dispor. É o que nos permite, a partir dos elementos explícitos em imagem e texto (quando for o caso) e da experiência que nosso repertório de leitura daquele gênero alcança, supor o desfecho.

Desse modo, podemos suprimir a cena 4, porque as informações que ela apresenta estão contempladas pela terceira. Para que quadro podemos pular? Isso depende da novidade que cada um deles apresenta. A cena 8 apresenta a informação de que o ladrão tropeçou em uma pedra. Fica a dúvida: de onde surgiu? A cena anterior tem, além da sugestão do futuro surgimento de um objeto naquele local, a explicitação de que foi a bruxa, por meio de um feitiço, quem provocou o seu aparecimento. Portanto, tem mais informações que a cena 8, sendo preferível a ela no caso de resumo. Aplicando o princípio da conclusão, a idéia de tropeço é facilmente subsumida da experiência que temos do que costuma acontecer sempre que nos deparamos com "uma pedra no meio do caminho". É possível pular da cena 7 para a cena 11, sem prejuízo da compreensão em nível elementar. O quadro 7 é um dos que, necessariamente, não pode ser suprimido. Em outros casos, pode-se optar por um ou outro, que contém o mesmo teor de informação, apenas em estágios diferentes. A escolha de qual vai permanecer impõe a avaliação da quantidade e do grau de novidade das informações de que são constituídos.

Nesse caso, podemos manter os quadros 1, 2 ou 3, 4 ou 5, 7, 11, 13, 14, 16 e 18. Mas se podemos contar essa história em nove cenas, por que utilizar dezoito? Com nove quadros, ficamos apenas com o esboço, com o esqueleto de uma história. Não temos nela uma presença autoral impondo-se ao leitor. Claro que podemos utilizar isso de forma intencional, como cálculo preciso do espaço que reservamos ao leitor. É o que faz Drummond de forma genial em "Elementos para um conto":

Itaorna. Pedra podre. A primeira usina nuclear brasileira ergue suas linhas na praia. O reator fica a 300 metros da estrada Rio—Santos. O mar, os viajantes, o urânio, o futuro. Por que o índio deu esse nome ao lugar?
Em Itaorna um conto está sendo elaborado, mas contista nenhum é capaz de prever-lhe o desfecho.²⁰⁰

O autor podia ter "apostado" ainda mais na interpretação do leitor e radicalizado o princípio da conclusão, interrompendo o conto no primeiro parágrafo. O importante a ressaltar é que se trata da interferência de um sujeito que usa o que é

²⁰⁰ ANDRADE, C. D. de. **Histórias para o rei**: conto. p. 45.

possível num determinado gênero para expressar o mais fielmente possível o que deseja.

E o que quer o autor no caso da história ("Pega ladrão") que estamos analisando? Criar suspense, forçar a mente do leitor a interagir mais com o texto, criar armadilhas que provoquem estranhamento, frustrando as inevitáveis projeções do leitor (por isso o retardamento da ação, para que o leitor tenha tempo de criar um desfecho que será frustrado e exigirá uma releitura – esse é o efeito de humor esperado ao final do texto). O importante a destacar é que se está trabalhando com os recursos da própria linguagem. É o princípio da conclusão que dá ao escritor o poder de condensar ou prolongar a história de acordo com suas intenções.

No caso ainda da história em questão, a inversão dos quadros implica uma inversão do significado: se a pedra em linha tracejada (quadro 7) vier antes da pedra em linha cheia, significa "aparecimento"; se vier depois, significa "desaparecimento", o que torna a narrativa inverossímil e exige uma releitura. Por conta disso, cabe um esclarecimento de ordem metodológica importante: se queremos fazer ressaltar a mensagem nos seus elementos de superfície, não podemos apresentá-la pronta, porque ela não fala de si: conta uma história, e é esse enredo que se coloca no horizonte do leitor e o mobiliza. Olhares sobre a forma só se dão na medida em que esse horizonte vai se mostrando de difícil acesso, nublado. Isso significa que o papel fundamental da educação escolar – e aqui recorro ao conceito platônico de educação – é frustrar estrategicamente as expectativas do leitor, para que seu olhar se volte – sem perder o horizonte inicial: ler uma história – também para o meio, para os recursos materiais que foram empregados para a criação discursiva.

Nesse caso, a apresentação da história em partes embaralhadas mostrou-se bastante produtiva como estratégia de contato: todos os detalhes da linguagem específica receberiam concomitantemente atenção. Estaríamos diante do processo de apagamento dialético do sinal no signo, que é a essência de uma linguagem que se funda num ponto situado além da fisicalidade de um código. É o que não pode ser ignorado mas também não pode ser afirmado (é a sombra de um vôo que obtemos da interpretação de um pássaro, parafraseando Helena Kolody).

É esse atributo que faz com que haja mudanças nas formas narrativas canônicas de cada gênero: dependem da aposta do autor em confiar na habilidade de leitura do seu leitor, para que este interprete novos modos de significar. Por exemplo, no gibi Marvels aparece uma nova forma de apresentação do balão, com dois círculos (Figura 37). No começo, parece sugerir que se trata de tom abafado, ouvido através

da porta de vidro, mas a recorrência vai apontando usos diferentes (Figura 38), pondo em cheque essa primeira atribuição de sentido.

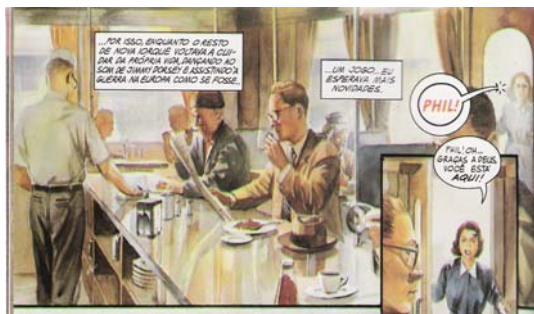


Figura 37²⁰² (Anexo 22)



Figura 38²⁰¹ (Anexo 22)

Até que uma ocorrência mais inequívoca (Figura 39) contrapõe outras formas e consolida sentidos. Os duplos balões são usados para o registro de falas altas, mas diferentes de gritos e de gritos estridentes, para os quais há já um recurso disponível. Isso não é explicado de antemão. É adotado como registro ilocucionário, e a responsabilidade por seu sentido (ou de seu papel na constituição do sentido) fica por conta da experiência do leitor. Esses efeitos, como sugeri, dão ao autor condições de manipular o leitor de acordo com reações que espera dele.



Figura 39²⁰³ (Anexo 22)

Um outro trecho de *Marvels* reforça a compreensão do princípio da conclusão como ferramenta de administração do papel reservado ao leitor. Na seqüência de

²⁰¹ BUSIEK, K. & ROSS, A. **Marvels** (Livro um). p. 35

²⁰² BUSIEK, K. & ROSS, A. **Marvels** (Livro um). p. 10.

²⁰³ BUSIEK, K. & ROSS, A. **Marvels** (Livro um). p. 38.

apresentação do Tocha Humana (Figura 40), o seu criador, num quadro pequeno em que aparece apenas um detalhe do braço da criatura que vai ser apresentada dentro de uma redoma de vidro, anuncia que vai deixar entrar oxigênio nessa câmara. O fogo depende do oxigênio para se manifestar. A cena poderia ter pulado para a página em que o Tocha é apresentado de corpo inteiro ao público, em chamas, mas essa apresentação é retardada. Três quadros, que vão do detalhe de um braço que começa a apresentar os primeiros sinais das chamas e vão aumentando gradativamente até mostrar um corpo do joelho para cima, retardam esse momento, fazendo o leitor participar da expectativa da platéia.



Figura 40²⁰⁴

²⁰⁴ BUSIEK, K. & ROSS, A. **Marvels** (Livro um). p. 2-3.

Importante observar que se trata da aplicação do mesmo princípio da narrativa escrita. Tome-se o significativo exemplo da chegada do cavaleiro-narrador à melancólica Casa de Usher:

Durante um dia inteiro de outono, escuro, sombrio, silencioso, em que as nuvens pairavam, baixas e opressoras, nos céus, passava eu, a cavalo, sozinho, por uma região singularmente monótona – e, quando as sombras da noite se estendiam, finalmente me encontrei diante da melancólica Casa de Usher. Não sei como foi – mas, ao primeiro olhar lançado à construção, uma sensação de insuportável tristeza me invadiu o espírito. Digo insuportável, pois aquele sentimento não era atenuado por essa emoção meio agradável, meio poética, com que o nosso espírito recebe, em geral, mesmo as imagens naturais mais severas da desolação e do terrível. Contemplei a cena que tinha diante de mim – a simples casa, a simples paisagem característica da propriedade, os frios muros, as janelas que se assemelhavam a olhos vazios, algumas fileiras de carriços e uns tantos troncos apodrecidos – com uma completa depressão de alma, que não posso comparar, apropriadamente, a nenhuma sensação terrena, exceto com a que sente, ao despertar, o viciado em ópio, com a amarga volta à vida cotidiana, com a atroz descida do véu.²⁰⁵

Compare-se essa forma de, por meio da escrita, imprimir lentidão à caminhada do personagem até a casa com o modo empregado por Jô Fevereiro para realizar algo semelhante com a linguagem dos quadrinhos (Figura 41).

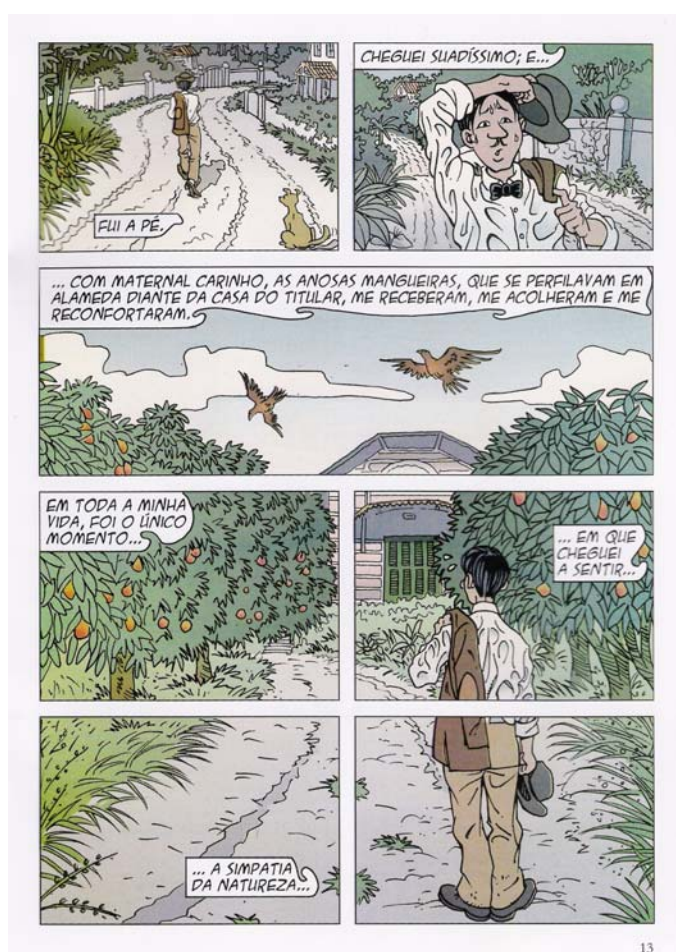


Figura 41²⁰⁶ (Anexo 23)

²⁰⁵ POE, E. A. **Contos extraordinários**. p. 7.

²⁰⁶ FEVEREIRO, J. **Literatura brasileira em quadrinhos: O homem que sabia javanês**. p. 13.

É certo que a descrição de detalhes feita por Poe contribui para retardar a chegada, mas são os períodos longos, que exigem uma mediação que não evoca diretamente uma imagística sonoro-visual, que imprimem lentidão também à leitura. Já nos quadrinhos, com exceção dos dois primeiros, os demais quadros formam uma única cena, o que nos remeteria diretamente para o ponto de chegada, e não criaria a atmosfera de aproximação lenta pretendida pelo autor. Para obter esse efeito na especificidade da linguagem com que estava trabalhando, Fevereiro dividiu a cena em vinhetas, cujos tamanhos definem a velocidade da leitura e, conseqüentemente, o tempo da caminhada do personagem. O quadro maior abre-se inteiramente ao nosso campo de visão, mas circunscreve o detalhe do telhado da casa, como algo que ainda está distante e se dá à visão somente pela parte que, por sua posição, costuma se destacar, a distância, antes das demais. Nos quadros seguintes, a preferência por vinhetas menores obriga nosso olhar a segui-las passo a passo, conforme a tradição de leitura que temos, resultado do novo protocolo de leitura advindo da invenção da imprensa. Só depois que caminhamos na velocidade imprimida pela disposição das vinhetas é que, vislumbrada a cena completa, pensamos que podíamos ter chegado ali mais rapidamente.

Esse olhar de retorno para composição da cena completa é provocado pelo fato de que a última vinheta não tem lógica discursiva: mostra apenas o personagem da cintura para baixo, de costas, e não o que se esperava (a visão da casa). Ao voltarmos aos quadros anteriores em busca de algum elemento que nos ajude a "encaixar" a última vinheta na lógica narrativa que orientava nossa leitura, esse retorno não se faz quadro a quadro, mas numa tomada panorâmica. Essa abertura do foco nos surpreende com a visão de toda a cena, que sempre esteve ali, ao mesmo tempo dada e interditada ao nosso campo de visão. Esse exemplo ilustra bem o que persigo nesta tese: produzir textos é selecionar aquilo que queremos que se torne visível aos outros.

Esse exemplo é significativo também para reforçar o que venho afirmando sobre a importância de as linguagens serem abordadas nas respectivas especificidades dos recursos de enunciação com que criam a atmosfera enunciativa. Contudo, as páginas finais do mesmo livro de que retirei esse exemplo, e que fazem parte da proposta dessa coleção, trazem um resumo da vida de Lima Barreto (o autor da obra transposta para os quadrinhos) e um conjunto de exercícios do tipo *ficha de leitura*, bem ao estilo escolar. As questões propostas passam ao largo da especificidade dos quadrinhos.

É em função dessa constatação que destaquei na análise da evolução das HQ os três aspectos (a singularização, o resgate da voz e o princípio da conclusão) que devem receber um tratamento mais atento da escola no tocante ao desenvolvimento de metodologias de ensino. Tais aspectos constituem procedimentos comuns a qualquer linguagem. São justamente as características (portadores, tipo de linguagem, possibilidades de objetivação etc.) de cada linguagem que vão determinar os modos em que esses aspectos podem ser aproveitados. A compreensão desses aspectos no âmbito de uma linguagem permite a sua transposição – *mutatis mutandis* – para as demais, de modo a circunscrever o tipo de abordagem à linguagem em questão e não "atropelar" o processo de aprendizagem, que acaba prejudicando a assimilação de quaisquer dos conteúdos abordados.

Na sequência, pretendo comentar algumas propostas de trabalho.

5.3 Atividade 1 – Poesia e cotidiano em quadrinhos

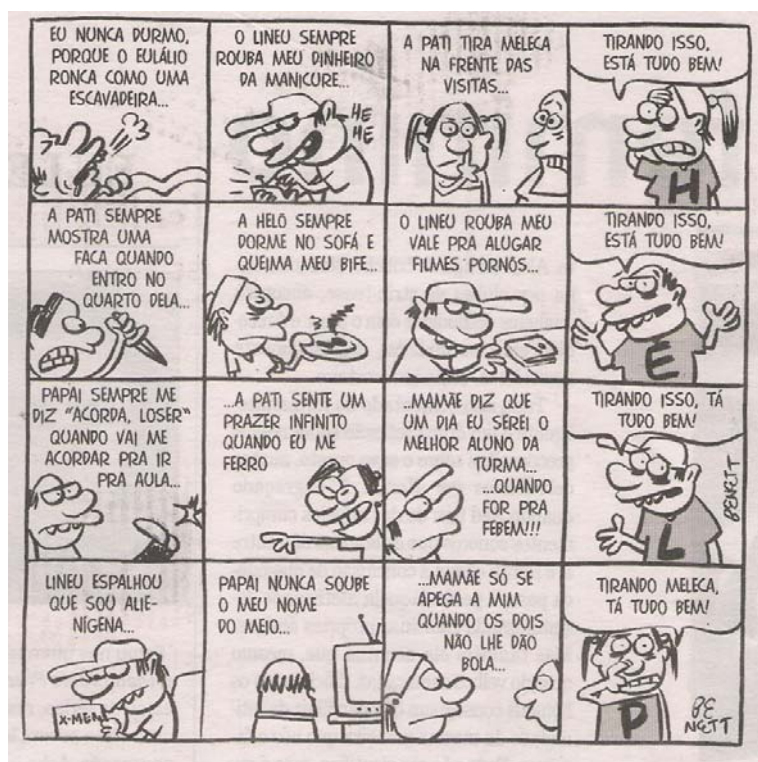


Figura 42²⁰⁷

O material selecionado para essa atividade, um cartum de Benett (Figura 42), retrata as relações familiares, mas se usado apenas como elemento de introdução desse tema, como um certo imediatismo pedagógico nos acostumou a agir, deixa de promover um interessante diálogo com a poesia a partir dos elementos materializados em sua superfície.

²⁰⁷ BENETT. Gazeta do Povo, Caderno *Viver Bem*, 06 ago. 2006.

Para iniciar a atividade, há que se tomar o cuidado de pôr a falar já de imediato o texto que os alunos devem ler. Nesse caso, aproveitando a experiência de gênero discursivo que eles têm (eles podem, e de fato têm, dificuldades para entender as charges e tiras publicadas diariamente nos jornais, mas sabem que elas têm por característica fundamental o humor, e isso é um elemento mobilizador à leitura), uma boa forma de apresentar o texto é em quadros recortados e misturados. A leitura já começa posta em cheque, sem o impulso natural a orientar-se de cima para baixo e da esquerda para a direita. O ponto de partida continua sendo esse, mas a ordem em que os quadros vão ocupar essa distribuição espacial ainda não está definida. Pela análise das características gerais (melhor dizendo, genéricas) do material que lhes é apresentado, os alunos podem pressupor que se trata de uma história e que, portanto, possuem uma seqüência que precisa ser restabelecida. Emerge do próprio texto a orientação de qual procedimento o aluno deve adotar.

Os quadros, no entanto, são muito parecidos entre si, o que dificulta o estabelecimento de um ponto de partida. É nesse momento que o professor oferece uma pista: anuncia que se trata de um acróstico. Essa pista vem em socorro do leitor que quer estabelecer a ordem do texto que tem diante de si. Se por acaso alguém não sabe o que significa acróstico, imediatamente instaura-se essa pergunta em sua mente, que ele pode objetivar numa indagação verbalmente formulada. Acrósticos são composições em que se escreve o nome de alguém na vertical e se acrescenta a cada letra uma palavra ou frase ou verso que comece com essa letra (de preferência que compartilhe um núcleo de sentido com as demais). Isso chama a atenção dos alunos para a existência de quadrinhos em que se destacam letras. Que nome formam? Esses quadros, portanto, serão dispostos na vertical, e a combinação mais provável é a palavra HELP. Nesse momento, o professor pode esclarecer também que esse acróstico não é convencional: de cada letra não deriva uma frase apenas, mas um conjunto de enunciados. Na vertical, as letras formam a palavra HELP, mas a quem remete cada letra?

A definição dessa palavra nos permite reconhecer a existência de quatro personagens. Quem são eles? Alguém há de descobrir que as letras da palavra "help" são as iniciais dos personagens: Helô, Eulálio, Lineu e Pati. De posse desse dado, o passo seguinte é descobrir a quem pertence cada fala e compor as linhas de cada "verso". O número de quadros (16 ao todo) somado ao fato de que são quatro na vertical, é uma pista para pressupor uma distribuição 4X4.

Aos poucos vai ficando claro que se trata de uma família, composta por pai, mãe, um filho e uma filha. Já é possível, a partir da definição desses papéis, reconhecer os enunciados. Se o acróstico começa com as letras, nesse caso há uma inversão: a vinheta com a letra é o último quadro de cada linha. Marcas formais disso: a expressão "tirando isso", na qual o "isso" aponta para algo já dito anteriormente, e não para algo que vai ser dito, e a assinatura do autor, que normalmente, ainda que não obrigatoriamente, é feita no quadro final. Fica ainda a possibilidade de aprofundar o sentido da expressão de Pati ("Tirando meleca, tá tudo bem"), que, em virtude da troca de "isso" por "meleca" e pela omissão do artigo ("meleca" x "a meleca"), não explicita o sentido em que deve ser tomada. Todos esses conteúdos foram emergindo da atividade de pôr em ordem os quadros. Surgiram como necessidade real para a continuidade do processo, e não instituídos artificialmente pelo professor. Durante esse processo, o aluno mantém a perspectiva do texto como um todo, como uma unidade de sentido, sem deixar de remeter individualmente às partes de que esse todo é constituído, para estabelecer a função que cada uma delas cumpre para o estabelecimento da unidade discursiva. É importante salientar que a discussão acerca dos problemas das relações familiares é também feita durante o processo de definição da ordem dos textos. Basta lembrar que uma das pistas para a atribuição dos enunciados era a definição dos papéis (pai, mãe, filho, filha), com os respectivos comportamentos-padrão (o dinheiro para manicure, por exemplo, seria mais provável no discurso da mãe; o ronco do Eulálio também).

5.4 Atividade 2 – Ajudando a enredar o leitor

A aula pode começar com alguns comentários informais sobre a quantas andam as dificuldades de quem tem de usar transporte coletivo com frequência. O problema é tão comum que já virou tema até de histórias em quadrinhos. Após esse rápido delineamento de um assunto, é o momento de introduzir a história que vai ser lida: "Dentro do ônibus", com as personagens Tina e Pipa, criações de Maurício de Sousa. De início, apresentar apenas a primeira página. Isso pode ser feito por meio de projeção com datashow ou retroprojektor. O ideal seria que cada aluno recebesse uma cópia colorida da página, mas dificilmente a realidade será essa.

A leitura tem início com a exploração da primeira página (Figura 43), a única com que os alunos tiveram contato até aquele momento.

O primeiro passo é explorar o conhecimento prévio que os alunos têm com base em sua experiência com o gênero e aproveitar as hipóteses de leitura que eles vão formular como ponto de partida do diálogo com o texto. Por alguns aspectos levantados das falas dos personagens, a hipótese que assoma como **mais provável** é de ocorrência de um assalto.



Figura 43

Deve-se aproveitar esse colóquio para explorar:

1) Quem será a provável vítima? As características apontam fortemente para Pipa: não se mostra tão informada sobre o assunto quanto Tina e carrega uma bolsa, ao contrário da amiga, que nada teria de exposto para ser roubado.

2) Quem seria o provável ladrão? As pistas para essa pesquisa estão concentradas na vinheta final da página. As amigas estão entre três sujeitos, metonimicamente representados por seus braços: um deles, em pé, de terno; outro, de camiseta regata, deixando entrever um braço peludo, com a mão no cinto; o terceiro, portando uma valise de executivo, está sentado ao lado de Pipa, que traz sua bolsa displicentemente sobre o colo.

Três hipóteses para a figura do ladrão, cujos perfis podem ser explorados como argumentos para a sua escolha ou não, trazendo à consciência os estereótipos dessa figura, o ladrão. Essa forma de condução da leitura nada mais é do que uma intensificação (com fins pedagógicos) da própria estratégia que o autor usou para enredar o leitor. O quadro final da primeira página apresenta de forma não discernível todos os elementos de que vai se compor o enredo: o tema (um roubo), a vítima (Tina e/ou Pipa) e o agente do delito (um dos três homens). Sendo a última vinheta, ocorre um lapso de tempo em que o leitor tem simultaneamente, todas essas possibilidades. O que obtemos com a intensificação do lapso de tempo na leitura é mais tempo para refletirmos sobre o material lido e a possibilidade de chamar a atenção dos que até então têm menos agilidade na leitura para sutilezas dessa linguagem.

Feito isso, apresenta-se a segunda página (Figura 44). Essa página reduz a diversidade de enredos surgidos na observação da primeira página.



Figura 44

Na seqüência, definem-se também a vítima (Tina) e o objeto do roubo (um relógio, não uma bolsa). Novamente, o quadro final dessa página suspende o desfecho da reação que vítima do assalto pressupõe que vai adotar. Qual vai ser a reação? Nesse momento também o retardamento do encontro com a página seguinte (Figura 45) enseja a abordagem de vários aspectos não tão evidentes numa leitura mais rápida.

Define-se a reação da personagem ao que ela supôs ser um roubo, diante de que os alunos tiveram as suas expectativa confirmadas ou negadas, obrigando, neste último caso, a rever a interpretação feita e buscar novos encadeamentos a partir dos dados que se materializaram.

Quando nos deparamos com a figura inteira do sujeito com o braço peludo (muito provavelmente o campeão de votos para ser o ladrão), confirma-se a hipótese dos que o haviam escolhido para esse papel – some-se a esse realce na figura os demais traços físicos, que ajudam a compor um estereótipo de ladrão e o movimento suspeito de ter escondido atrás do corpo a mão com que antes segurava o cinto. Os que haviam optado por outras interpretações, promovem modificações na rede de eventos que projetaram e que os novos dados contradizem.



Figura 45

Chega a vez da página final (Figura 46). Nesta, algumas interferências do professor no próprio texto vão garantir um trabalho mais sistemático já no campo lingüístico, entretanto, sem se perder de vista a especificidade da linguagem dos quadrinhos.



Figura 46

Começam a pipocar na mente do leitor novos enredos. Nesse caso também o retardamento do acesso à página seguinte pode ensejar a problematização de alguns aspectos (por exemplo, por que um sujeito daquele tamanho ficaria tão assustado com uma figura aparentemente mais frágil?).

Nesse momento, solicita-se aos alunos a caracterização do estado psicológico de Tina no primeiro quadro da página e no quadro final, com base nos recursos disponíveis (imagem, linhas cinéticas, falas). Poucos terão dificuldade para perceber o que de fato aconteceu dentro do ônibus. O objetivo da tarefa não é mostrar que entendeu, por isso todo o trabalho é feito oralmente e com a participação de todos, contribuindo mutuamente para a apreensão de detalhes importantes mas não tão evidentes.

Depois de esgotadas as discussões, sintetiza-se uma leitura para o que de fato ocorreu dentro do ônibus, ou seja, que Tina é que acabou tomando o relógio do sujeito que supôs que estava roubando o seu. Aliás, um dos aspectos a esclarecer é o

que a teria levado a supor que o seu relógio tinha sido roubado se, no último quadro, ele aparece em seu pulso. De qualquer forma, não é esse o objetivo final da atividade, embora seja um estágio obrigatório (entender a trama). Pela facilidade mesma desta parte, os alunos não oferecem resistência, pois ficam o tempo todo relativamente confortáveis, seguros das interpretações que vão sendo capazes de fazer. Esse é um estágio mais de preparação da atividade em si. Passemos à segunda parte.

Antes de mostrar os quadros com a versão original da história, para que eles recomponham-na, o professor entrega-lhes os quadros com os balões de fala suprimidos (Figura 47). O enredo todos já conhecem, ou seja, os alunos já têm conhecimento das operações que levaram do estado psicológico apresentado por Tina no primeiro quadro da página anterior ao estado apresentado no final da história. A tarefa dos alunos vai ser captar essa transformação nos diálogos que se travaram entre esses dois pólos.



Figura 47

Servem de orientação para a criação dos enunciados tanto o conhecimento do que enredo apresenta quanto os indícios que as imagens oferecem (presença de objetos, expressões faciais, linhas cinéticas e formatos dos balões) e o próprio estilo de linguagem em que as personagens se expressaram durante todo o desenrolar da trama. Obviamente, não surgirão diferenças entre os enunciados (uma benção para o professor), e essa diversidade de enunciados produzidos pelos alunos e compartilhados por toda a turma passa a ser o foco de discussão. Algumas questões:

- Que enunciados não condizem com a transformação relatada?
- Que enunciados não condizem com a forma de expressão do personagem a que foi atribuído?

Parece pouco para um exercício lingüístico, mas gostaria de ressaltar a quantidade de atividades complementares que foram realizadas até esse momento, principalmente no que diz respeito ao constante levantamento e testagem de hipóteses de leitura. Durante toda a atividade, explorou-se a modalidade oral para encaminhamento da interpretação. A manifestação escrita foi solicitada apenas na produção dos diálogos. Ressalto também que a complexidade do enunciado não reside na sua extensão, mas no seu poder de captar a força ilocucionária do texto. Por fim, não deixar de observar também o que venho defendendo ao longo deste trabalho: a linguagem dos quadrinhos não foi subestimada, sendo inquirida, quando necessário, dentro de sua especificidade. São as suas características intrínsecas que servem de base argumentativa para as subsunções tiradas da história. Em nenhum momento ela sumiu de cena. É quem sempre esteve no plano principal de leitura.

Mas a atividade pode não parar aí, migrando, agora sim, para outros campos e formas de discurso. Por exemplo, aproveitando a introdução no cenário de sala de aula de um tema tão presente no dia-a-dia de todos, o professor pode solicitar que os alunos relatem situações embaraçosas que eles protagonizaram em coletivos urbanos, ou de que tiveram notícia. A princípio, tais relatos devem ser solicitados oralmente, para não caracterizar logo de saída uma "atividade de produção de texto". Nesse momento, não são "textos" no sentido escolar o que se deseja, mas histórias. A partir do momento em que houver um conjunto de relatos, é hora de propor a classificação deles. Alguns critérios: qual o mais triste? Qual o mais engraçado?

Aí sim é hora de solicitar que eles sejam registrados por escrito, por que a quantidade deles criou um empecilho para a manipulação apenas de memória, a fim de avaliar as características que os fazem encaixar-se num ou noutro critério; ou seja, tornou-se necessário registrá-los. A escrita nesse caso não vai parecer ao aluno ser o foco da atividade, mas o registro de histórias que, pela quantidade e extensão, precisam ser de alguma forma retidas num formato mais concreto, mais facilmente manipulável. A escrita se manifesta no cumprimento de sua função social.

5.5 Atividade 3 – Alimentando a imaginação



Figura 48 (Anexo 24)

Outra atividade que exemplifica o uso dos quadrinhos sem deixar de dirigir o olhar para a especificidade de seus recursos para criar camadas de sentido parte da história de Garfield da Figura 48.

Obedecendo à necessidade de criar um espaço interlocutivo que atinja o nível epilingüístico que a escola espera que o aluno seja capaz de alcançar, a história é precedida de um contexto ficcional no qual ela vai desempenhar um certo papel. Por exemplo, essa história teria sido encaminhada ao setor de impressão de uma gráfica para ser publicada em livro com outras histórias, mas, durante a montagem da seqüência, constatou-se que faltava o quadro final, ficando a trama sem conclusão, obviamente, impedindo que a publicação fosse consumada. É preciso, pois, solicitar ao autor da coletânea o envio do quadro que falta. Mas o autor, no momento em que se constatou o problema, encontrava-se incomunicável, participando de um evento em local retirado, de difícil acesso. Foram encontrados três quadros (Figura 49) que apresentavam elementos que poderiam concluir a história em questão. Submetidos ao julgamento do chefe de impressão, este, inseguro quanto à melhor escolha, solicitou que os colegas se manifestassem, por escrito, acerca de qual seria a melhor opção, expondo as razões de sua escolha.

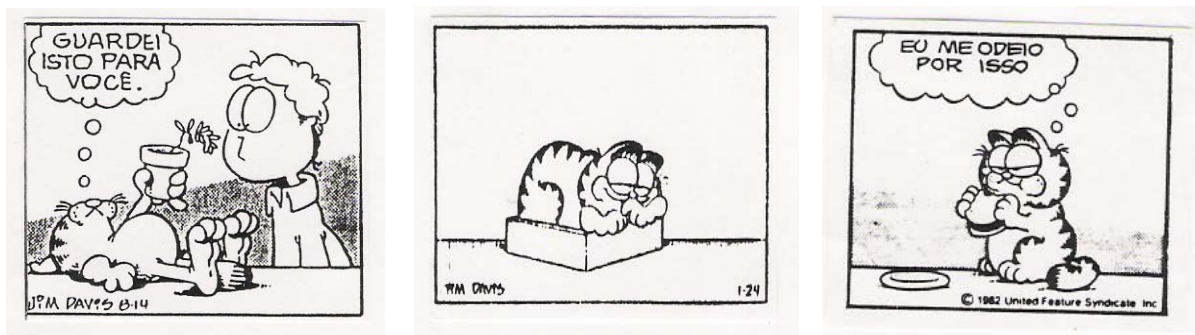


Figura 49

Para fazer sua escolha, os alunos têm de procurar nos quadrinhos as características formais que a justifiquem. No primeiro quadro, Garfield aparece em sua

caixinha de dormir, envolto em um cobertor. Começa a sonhar (o tamanho do balão do sonho indica o início desse estado, que vai tomando as dimensões da própria vinheta, passando a conter o próprio personagem). Garfield é retratado na mesma posição em que se encontrava no primeiro quadro, só que agora sobre uma pilha de panquecas gigantes, uma das quais fazendo as vezes de cobertor. Nos quadrinhos subseqüentes, ele vai devorando as panquecas uma a uma. A quarta vinheta constitui o clímax da história, e o quadro final deve apresentar uma situação que contemple as conseqüências desse clímax. O aluno vai ter de buscar nesses quadros as características que, cotejadas com as da seqüência, oferecem mais condições de apresentar não apenas uma seqüência lógica, mas, como é característico desse tipo de texto, provoque um efeito de humor. Esse é o critério de avaliação da melhor escolha.

5.6 Criar histórias em quadrinhos?

De modo geral, as atividades com quadrinhos em sala de aula utilizam-nos como o material a ser lido, e não, olhando de outra perspectiva, como modo de materializar uma leitura. Assim como a leitura de um texto qualquer não deixa de dialogar o tempo todo com um sem-número de textos em outras linguagens, também a produção de um texto (reverso da mesma moeda, ou seja, a leitura é um conjunto de textos potenciais e um texto é a materialização de uma das leituras potencializadas) se objetiva no aporte que faz dos recursos mais adequados para cumprir o seu propósito discursivo.

O que estou querendo dizer é que, se a produção de um texto ocorre a partir da existência de um propósito discursivo assumido pelo aluno (o que se pretende com a elaboração do "texto" final) e o enfrentamento de dificuldades para se produzir um "texto" num determinado formato, dificuldades estas decorrentes dos propósitos discursivos, a escola pode aproveitar esse esquema geral para transformar as histórias em quadrinhos em material não apenas de leitura, mas também em veículo de expressão. Ressalto, entretanto, que não se trata de produzir histórias em quadrinhos no sentido estrito (e restritivo) do termo, mas o emprego em termos latos de uma certa linguagem para a obtenção de determinados efeitos, os quais podem determinar a necessidade de aportes de outras modalidades, sem nenhum demérito para a linguagem em questão. Não se trata, assim, de rigorosamente produzir

histórias em quadrinhos, mas de utilizar os recursos que melhor captem os enunciados com que vamos compor uma determinada narrativa. O que ocorre, na verdade, é a predominância num texto de uma ou outra modalidade discursiva. Vemos o tempo todo surgirem produções que utilizam o substrato de linguagens conhecidas em novos formatos, para dar conta de novas possibilidades de produção de sentido, como exemplificamos com a referência ao livro "Memórias sentimentais de João Miramar".

Sendo assim, considero possível um trabalho com os quadrinhos na escola não como assunto de aula, ao fim da qual eu teria aprendido um conteúdo histórico, geográfico, científico ou artístico, mas como forma de expressão mesma, de adotar um ponto de vista sobre um determinado fato e objetivá-lo num determinado suporte discursivo.

Para aprofundar essa idéia mais geral de histórias em quadrinhos, considerei pertinente o registro de uma experiência levada a efeito por ocasião das comemorações dos 85 anos da UFPR, em 1997. Para marcar a data, a Reitoria decidiu promover um evento sobre a UFPR entre os alunos do ensino médio das escolas paranaenses, com a finalidade de divulgar a instituição a um público em vias de prestar exame vestibular. Fui convidado para fazer parte da comissão encarregada de definir que tipo de evento seria promovido. A idéia que se antepôs a qualquer proposta foi a de um concurso de redação cujo tema seria a UFPR. Tal evento, no entanto, além da falta de originalidade, interpunha um outro obstáculo: a quantidade de redações que precisariam ser avaliadas, já que a expectativa era grande, em função de que estava previsto um serviço de mala-direta convocando os alunos a participarem e pelo fato de que o evento premiaria o trabalho selecionado com uma viagem à Argentina. Como se esperava uma grande quantidade de trabalhos para serem lidos, a idéia da redação foi abandonada, optando-se pela promoção de uma atividade que, ao mesmo tempo em que solicitasse uma manifestação por parte dos participantes, servisse também como recurso de divulgação institucional.

Depois de discussões sobre a melhor forma de consubstanciar a finalidade definida, optou-se pela elaboração de uma história em quadrinhos contando um pouco da história da UFPR e abordando aspectos administrativos, sem perder o caráter de história em quadrinhos. Esse material seria distribuído em todas as escolas das redes pública e privada. Foi feita uma tiragem de 20.000 exemplares. No final de cada volume, constava um formulário para participação dos interessados. A fim de atingir o maior número possível de alunos, os formulários podiam ser reproduzidos, o que não

restringia o número de participantes ao número de exemplares impressos. Obviamente, as escolas não receberam um número de exemplares equivalente ao número de alunos-alvo. A idéia era também que o material pudesse fazer parte de atividades escolares, ao final das quais os interessados poderiam inscrever suas produções para concorrer ao prêmio. Os trabalhos passíveis de concorrer não ficaram restrito à produção de um tipo específico de resposta, podendo ser feitos na forma que o aluno considerasse mais interessante para o cumprimento desse propósito. É curioso observar que a maioria dos trabalhos inscritos optou por redações, embora tivessem sido facultadas opções por outras formas mais acessíveis, inclusive desenhos e colagens. Mas o que gostaria de comentar com relação a essa experiência foi o processo de produção do gibi.

Ficamos encarregados da sua elaboração eu e a professora Tereza Wachowicz, do curso de Letras da UFPR. O primeiro cuidado foi não descaracterizar o gênero História em Quadrinhos, pelo uso de recursos pictóricos apenas para ilustrar uma série de explicações sobre a história e o funcionamento administrativo da instituição.

Decidimos, então, "convidar" o leitor a entrar no prédio da instituição para conhecê-la em seus múltiplos aspectos. E começaram a surgir os primeiros problemas aos quais precisávamos dar solução. Nem eu nem professora Tereza tínhamos habilidade para desenhar, de modo que a técnica da colagem apresentou-se como o modo mais acessível para compor as figuras de que precisávamos.

A capa foi projetada para apresentar o logotipo da Universidade, o título (UF: PR) e um mestre de cerimônia mostrando um convite para o leitor (por isso o convite e a mão que o segura vêm projetados, de forma a dar a entender que o convite está sendo apresentado ao leitor).

O convite propriamente traz os dados da viagem e o roteiro de leitura. A figura que o segura tem o rosto do reitor daquela época (professor José Henrique de Faria), vestido à caráter. A seguir, uma cópia da proposta de capa do gibi.

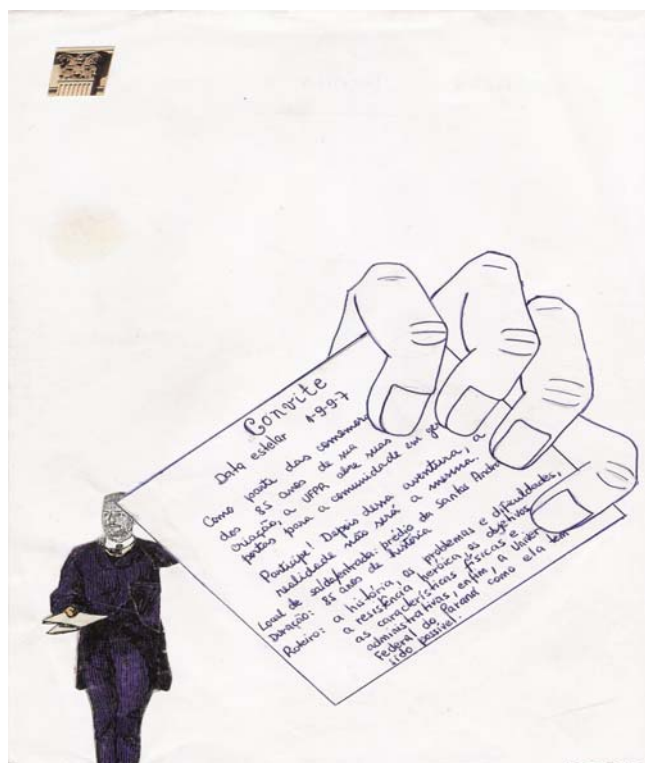


Figura 50 (Anexo 25)

A primeira página deveria reproduzir a fachada do prédio histórico da UFPR, sobressaindo a porta de entrada.

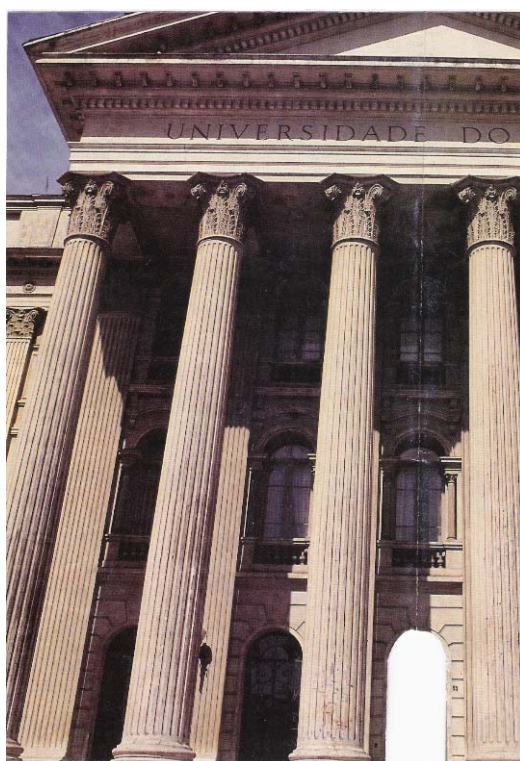


Figura 51

A porta deveria ser vazada, o mesmo acontecendo em todas as páginas seguintes, até a final. O vazado deveria dar acesso a um detalhe de uma imagem presente na última página, mas de modo que essa imagem não apresentasse nitidez que permitisse ao leitor saber do que se tratava. No verso dessa página e nas páginas seguintes, contíguas, formando uma mesma paisagem, o leitor encontraria uma cena dantesca, apresentando o ambiente universitário como um local de sofrimento e tortura.

O anfitrião dessa seção (Figura 52a) é Dante Alighieri, autor da Divina Comédia. Essa seção tinha por finalidade explorar um certo estereótipo do ambiente universitário.

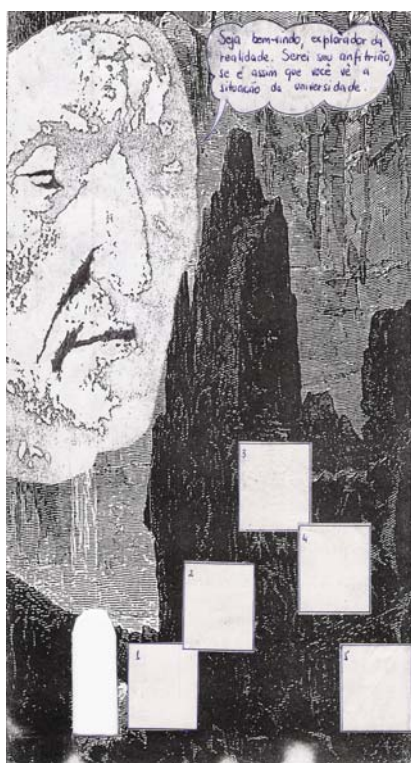


Figura 52a (Anexo 26)

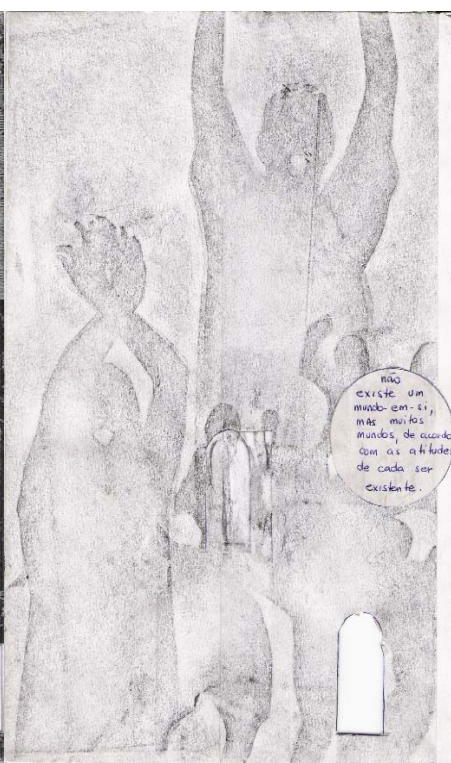


Figura 52b (Anexo 27)



Figura 52c (Anexo 28)

O leitor entra nessa realidade e caminha pelos quadros menores até a página seguinte (figura 52b e 52c), por cujo cenário ele pode optar. Essa página tem uma dobra no sentido vertical, no centro, que cria dois ambientes, conforme a meia-folha é deitada para a direita ou para a esquerda. Num cenário, a cena dantesca de sofrimento; noutro, a comemoração da aprovação no vestibular. A posição das figuras

é a mesma, podendo ser superpostas, mudando apenas o contexto de que estariam fazendo parte. Essa possibilidade remete à idéia de esclarecimento pela reflexão que se espera do leitor, explicitada no texto dentro do círculo: a realidade depende do olhar que se tem sobre ela e das escolhas que são feitas.

Estabelecido o pré-requisito de viagem (a reflexão), o leitor entra nas questões mais histórico-administrativas (Figura 53). Primeiro, a idéia de que a universidade forma superseres. Novamente, a idéia-base: na página em que o leitor entra numa nova seção, apresenta-se a concepção que se supõe que ele traz, e na seguinte, a compreensão a que ele chegaria com o esclarecimento. Ao passar pela porta, o aluno é recebido pelo X-men Wolverine, num cenário que conjuga o prédio da UFPR com super-heróis das histórias em quadrinhos travando a eterna luta contra as forças do mal.

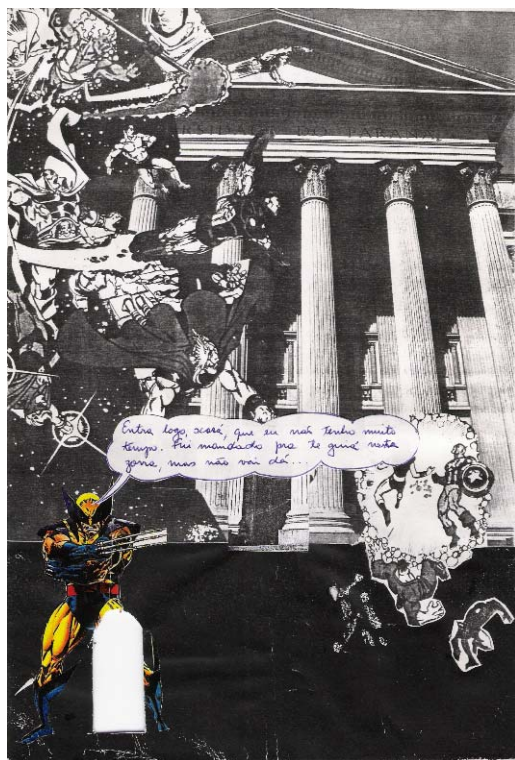


Figura 53 (Anexo 29)



Figura 54 (Anexo 30)

Na página seguinte (Figura 54), o leitor se depara com o tipo de atuação dos personagens que habitam o mundo acadêmico. Para ilustrar essa página, foram selecionados alguns fatos marcantes, por meio de fotos antigas: a fundação, a construção do primeiro prédio, a assinatura do decreto de federalização, as primeiras greves pela manutenção do ensino público.

Ao final do quadro da Figura 54, o leitor se despede do herói e passa para o próximo ambiente (não reproduzido aqui), cujo objetivo é desfazer a idéia de que a Universidade seria um castelo separado da comunidade, à qual se ligaria apenas pela ponte levadiça do concurso vestibular. Essa seção mostra as inserções da UFPR diretamente na comunidade, como algo de seu dia-a-dia.

Na seção seguinte (figuras 55a e 55b), ao cruzar a porta, o leitor se vê dentro de um labirinto e é recebido pelo Minotauro, que tenta imediatamente desfazer a imagem labiríntica da instituição. A imagem da criatura é deixada por conta da imaginação (ou curiosidade, se se converter em pergunta) do leitor.



Figura 55a (Anexo 31)

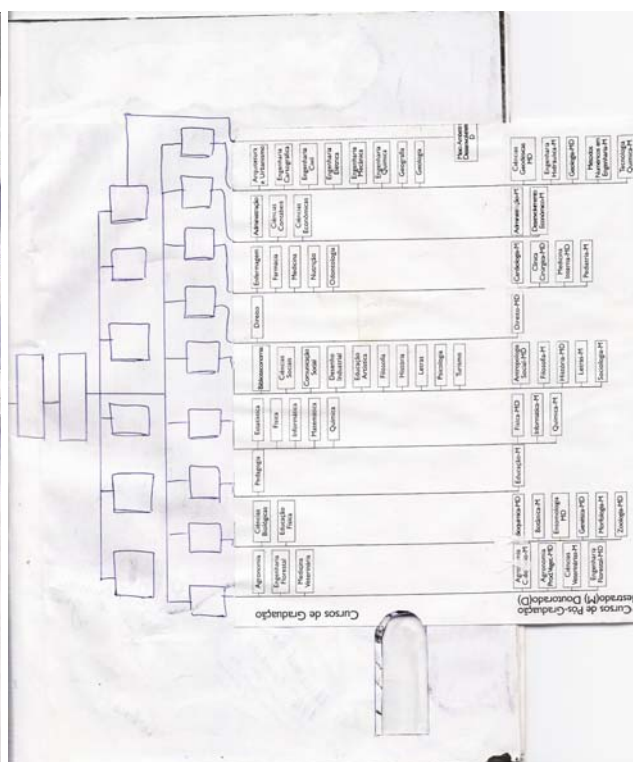


Figura 55b (Anexo 32)

Na passagem para a página contígua (Figura 55b), o labirinto vai se convertendo gradativamente no organograma da Universidade. A figura que sai dessa seção é um leitor vestido de explorador e com ares de quem já não está perdido. Os quadros seguintes (figuras 56a e 56b) fazem um resumo dos problemas enfrentados (as pedras no caminho) ao longo de sua história.

O quadro final (Figura 58), capta o leitor em atitude reflexiva, preparando terreno para o enunciado que o convida a participar do evento comemorativo: o que pensa sobre a UFPR?

No quadro final, foi preciso recorrer à leitura de diversas obras que apresentassem algum personagem²⁰⁸ com uma atitude reflexiva com a qual pudéssemos registrar o comportamento esperado do personagem-leitor da história que estava sendo criada.

Os quadros do esboço em tamanho original vão anexos, assim como um exemplar do gibi efetivamente produzido e distribuído (Anexo 37), executado com o auxílio de alunos do curso de Design da UFPR. As modificações foram decorrentes dos obstáculos que uma reprodução em massa cria. Foi com muita insistência que se manteve o vazado da porta, pois foi preciso criar uma faca especialmente projetada para este fim, encarecendo o produto. Não foi possível manter a meia-folha que cria, na mesma página, dois cenários. Mas, para fins artesanais, em sala de aula, esses obstáculos não são impeditivos. Releve-se o fato de que o material apresentado foi apenas um esboço, mas que poderia ter passado por uma limpeza e constituir ele próprio o resultado final. Chamo a atenção para o fato de que não é necessário o domínio artístico do desenho, que pode ser substituído pelo processo mais acessível da colagem. Esse processo também passa por uma investigação minuciosa do material que melhor atende os propósitos discursivos do momento.

O objetivo desse relato de experiência é ilustrar de que forma nos apropriamos de informações diversas para consubstanciarmos uma "mensagem" formatada em um determinado veículo, recorrendo aos recursos disponíveis que possam fazer parte significativa do produto que temos em mente. Basicamente, o que fazemos é pensar em como transformar sinais em signos. É a necessidade de resolvermos problemas técnicos (os modos de registrar os enunciados) que nos obriga a descobrir e interpelar os recursos até então conhecidos, operando conscientemente **sobre eles**, para as devidas adaptações.

²⁰⁸ Extraído do gibi **Elric, navegante nos mares do destino**.

CONCLUSÃO

Conforme procurei demonstrar, escola e histórias em quadrinhos exploraram, nos processos constitutivos dos respectivos gêneros, modos de interação entre texto e leitor opostos.

Defini as histórias em quadrinhos como uma linguagem que, em essência, foi se constituindo a partir de três aspectos: a presença de um herói, pelo resgate de sua voz; um conjunto específico de recursos para materializar essa voz; e um administrador da participação do leitor – o princípio da conclusão, que operou no sentido da eliminação tanto quanto possível da necessidade de explicação, a qual exigia o aporte à linguagem escrita.

Sendo tais aspectos constitutivos de todas as formas discursivas, variando apenas no tipo de recursos de que cada linguagem lança mão com preferência (mas não exclusivamente) para a objetivação enunciativa, procurei caracterizar, assentado nas características oriundas do seu processo evolutivo e nas dificuldades que a escola vem enfrentando para formar pessoas proficientes na leitura e na escrita, que a raiz dessas dificuldades reside na superposição do gênero escolar aos demais gêneros que a escola faz transitar em seu ambiente, tendo em vista que aquele vai na contramão da evolução das linguagens tais como elas se manifestam no campo mais geral da cultura.

Os textos produzidos pelos alunos ao fim do ensino médio não são o reflexo de uma voz que se singulariza, pelo contrário, evidenciam o comportamento de uma massa, de entidades supra-humanas (o jovem, o povo, as pessoas), nas quais não se assumem como indivíduos. Esse comportamento seria resultado, por sua vez, do modo como as atividades escolares conduzem a ferramenta de administração dos recursos específicos da escrita: ao contrário das linguagens do campo mais geral da cultura, a escola privilegia a **explicação** prévia dos modos de significar por meio da escrita. Com isso, não logra abrir espaço para a participação do aluno na "manipulação de camadas de sentido" para criar sua mensagem. Não tendo esse espaço, o aluno não alcança um nível de singularização que o tornaria agente do próprio texto (tanto na leitura quanto na produção), restando-lhe apenas o papel de reproduzir um discurso idealizado, sem levar em conta as peculiaridades surgidas pelas circunstâncias, que exigiriam uma visão mais específica de um determinado ângulo (o seu) e a adaptação dos recursos de objetivação utilizados para demarcar esse ângulo especial, sob alguns aspectos diferente do dos demais.

Uma interpelação dos discursos que se produzem sobre os quadrinhos mostra que eles são julgados a partir do potencial educativo de seu suporte pictórico, que, por suas propriedades icásticas, "facilitaria" ao aluno a visualização dos principais temas escolares. A tese advoga que, com isso, nega-se às HQ o estatuto de linguagem, convertendo-a num artefato didático, numa operação que lhe sufoca, no interior da escola, o potencial formador, comum a qualquer linguagem.

A tese não nega a riqueza do aporte didático que as HQ oferecem, mas enfatiza que as atividades não podem deixar de trabalhar na especificidade dos recursos de que elas dispõem para dar visibilidade ao real. Assim como toda linguagem, as HQ procuram ir da simples materialidade referencial da imagem ao cerne do campo discursivo, e é justamente nesse movimento que reside a sua grande contribuição educativa: libertam o olhar para perceber sempre novos modos de criar sentidos. Mais que apontar, criam um espaço discursivo, em épura, sim, mas pérvio, num sentido quase literal: não são só os olhos que seguem uma direção de leitura, obedecendo uma velocidade determinada pelo jogo dos recursos de cada linguagem, mas um corpo que transita num ambiente povoado de sons, de imagens, cheiros, evocados pela experiência enunciativa acumulada pelo contato com a realidade através de todas as formas de acesso ao real que a cultura nos faculta.

É a intensificação de suas propriedades intrínsecas que está na raiz de uma possível transposição didática das HQ. É enfatizando o que elas são em sua perseguidade que a escola as pode tornar, sem descaracterizá-las, **também** recurso didático.

Para finalizar, sugiro a imagística sonoro-visual obtida de um belo arranjo lingüístico de Caetano Velloso. Aos alunos e professores, além de teatro, dança e, obviamente, histórias em quadrinhos:

Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.
- ANDRADE, Oswald de. **Memórias sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- ANSELMO, Zilda Augusta. **História em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ANTOLOGIA da Banda Desenhada portuguesa. **Ubirajara**. Desenhos de José Ruy. Lisboa: Editorial Futura, 1982
- APARICI, Roberto. **El comic y la fotonovela en la aula**. 2. ed. Madrid: Consejería de Educación y Cultura: Ediciones de la Torre, 1992.
- ARAÚJO, Betania Libanio Dantas de. Tese discute papel dos quadrinhos de humor no ensino (entrevista). <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br>. Acesso em 14 set. 2006.
- ARAÚJO, Paulo de. "Líderes" no Enem aplicam vestibulinho. *Folha de S. Paulo*, 09 fev. 2007.
- ASSIS, Diego. Os quadrinhos vão à escola. *Folha de S. Paulo*, 09 ago. 2004, *folhateen*.
- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Sedegra, 1960.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENJAMIN, W. **O narrador**: observações sobre a obra de Nikolai Leskov. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- BENETT. *Gazeta do Povo*, Caderno *Viver Bem*, 06 ago. 2006.
- BRADLEY, Marion Zimer. **As brumas de Avalon**: Livro 1 – A senhora da magia. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUSIEK, K. & ROSS, A. **Marvels**. São Paulo: Editora Abril Jovem.
- CALVINO, Italo.. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CAMPBELL, Jeremy. **El hombre gramatical**: información, entropía, lenguaje y vida. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- CAMPOS, Haroldo de. *Miramar na mira*. In: ANDRADE, Oswald. **Memórias sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- CANÁRIO, Rui. Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos. *Folha de S. Paulo*, **Sinapse**, 29 jul. 2003.
- CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi**. Ilustrações Bira Dantas. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- CASTRO, Gilberto de. **Gêneros textuais: escrita e leitura**. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 2002.
- CHUNG, Tsai Chih. **Zen em quadrinhos**. Tradução Clara Fernandes. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

- CIRNE, Moacy (org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil**: acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002. p. 9.
- _____. **A explosão criativa dos quadrinhos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- _____. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Para ler os quadrinhos**: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CLARK, Alan & CLARK, Laurel. **Comics**: uma história ilustrada da B. D. Tradução Ferreira da Silva. Sacavém Codex: Distri Cultural, s.d.
- COSTA, Iara Bemquerer. **Gêneros textuais e tradição escolar**. Revista Letras, Curitiba, n. 66, p. 177–189, maio/ago. 2005. Editora UFPR.
- DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução portuguesa de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DENNY, J. Peter. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy. **Cultura, escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Múltiplas Escritas).
- DUBOIS, J. *et alii*. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- DRUMMOND de ANDRADE, Carlos. Elementos de um conto. In: DRUMMOND de ANDRADE, Carlos. **Histórias para o rei**: conto. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ECO, Humberto. Cautelosa aproximación a otros códigos. In: NEBIOLO, G. **Los comics de Mao**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A., s.d.
- EDWARDS, Veronica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.
- EISNER, Will. **O edifício**. São Paulo: Editora Abril. (Série Graphic Novel, n. 8).
- FARACO, Carlos Alberto & NEGRI, Lígia. O falante: que bicho é esse, afinal? Letras, Curitiba, n. 49, p. 159-170. 1998. Editora da UFPR.
- FARACO, Carlos Alberto & CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Educar, Curitiba, n. 15, p. 179–194, 1999, Editora da UFPR.
- FEVEREIRO,
- FIGUEIREDO, Guilherme. **Tratado geral dos chatos**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- FOLHA DE S. PAULO, 14 jul. 1996.
- FOLHA DE S. PAULO. 23 nov 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.
- _____. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz F. B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. 5. ed. São Paulo: Editora Global, 1985.
- GAIMAN, N. **Sandman**. Desenhada por Jill Thompson. n. 40. São Paulo: Editora Globo; Devir Livraria, dez. 1993.
- GARBINI, G. **Mundo Antigo**. Tradução Álvaro Cabral *et al.* Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1979. (O Mundo da Arte: enciclopédia das artes plásticas em todos os tempos).
- GAZETA DO POVO. Curitiba. 12 out. 1975, 2º caderno, p. 13.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HEUET, Stéphane. **Em busca do tempo perdido**: no caminho de Swann: Combray/Marcel Proust. Adaptação e desenhos Stéphane Heuet; cores Véronique Dorey; Tradução e notas André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- HONNECOURT, Villard de. **Estudos de iconografia medieval**: o caderno de Villard de Honnecourt, arquiteto do século XIII. Edição, tradução e comentários de Eduardo Carreira. Brasília: Editora da UNB, 1977.

- IANNONE, Leila Rentroia & IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.
- ILLICH, Ivan. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy. **Cultura, escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Múltiplas Escritas).
- ITURRUSGARAI, A. **Rocky e Hudson**. Folha de S. Paulo, 22 fev. 2007.
- KIDSON, P. **Mundo medieval**. Tradução Álvaro Cabral *et al.* Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1979. (O Mundo da Arte: enciclopédia das artes plásticas em todos os tempos).
- KLEIMAN, Angela B. Oficina de leitura: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1995.
- KUPER, Peter. **O sistema**. São Paulo: Abril Jovem; Vertigo.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LANDEIRA, José Luís. **A redação e o vestibular**. Folha de S. Paulo, Sinapse, 17 fev. 2004.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- MARNY, Jacques. **A sociologia das histórias aos quadrinhos**. Tradução de Maria F. M. Correia. Porto: Livraria Civilização Editora, 1970.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Hécio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M. Books Brasil Editora, 2005.
- _____. **Reinventando os quadrinhos**. Tradução de Roger Maioli. São Paulo: M. Books Brasil Editora, 2006.
- MEIRELES, Cecília. Rabindranath, pequeno estudante. In: MEIRELES, Cecília. **O que se diz e o que se entende**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- MELO NETO, J. C. **Museu de tudo e depois**: poesias completas II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- MORAES, Antonio Ermírio de. **O triste quadro da educação**. Folha de S. Paulo, 18 fev. 2007.
- MOYA, Álvaro de. **Vapt-Vupt**. São Paulo: Clemente & Gramani Editora, 2003.
- MOYA, Álvaro de & D'ASSUNÇÃO, Otacílio. Edições Maravilhosas: as adaptações literárias em quadrinhos. In: CIRNE, Moacy *et al.* **Literatura em quadrinhos no Brasil**: acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NABOKOV, Vladimir. **Lolita**. Tradução Jorio Dauster. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003. p. 176.
- OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Múltiplas Escritas).
- OPERA KING n. 4. **Pinduca (Henry)**: o grande clássico do quadrinho pantomímico. Vinhedo, SP: Opera Graphica Editora, 2002.
- OS GRANDES ARTISTAS. Giotto, Bosch, Van der Weyden. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- OUTCAULT, Richard Felton. **The Yellow Kid**: a centennial celebration of the kid who started the comics. Introduction by Bill Blackbeard. Northampton, Massachusetts: Kitchen Sink Press, 1995.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria Geral. Núcleo de Informações Educacionais. **Estudos complementares AVA 2000**: análise da produção escrita dos alunos. Curitiba, SEED/DG, 2002.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

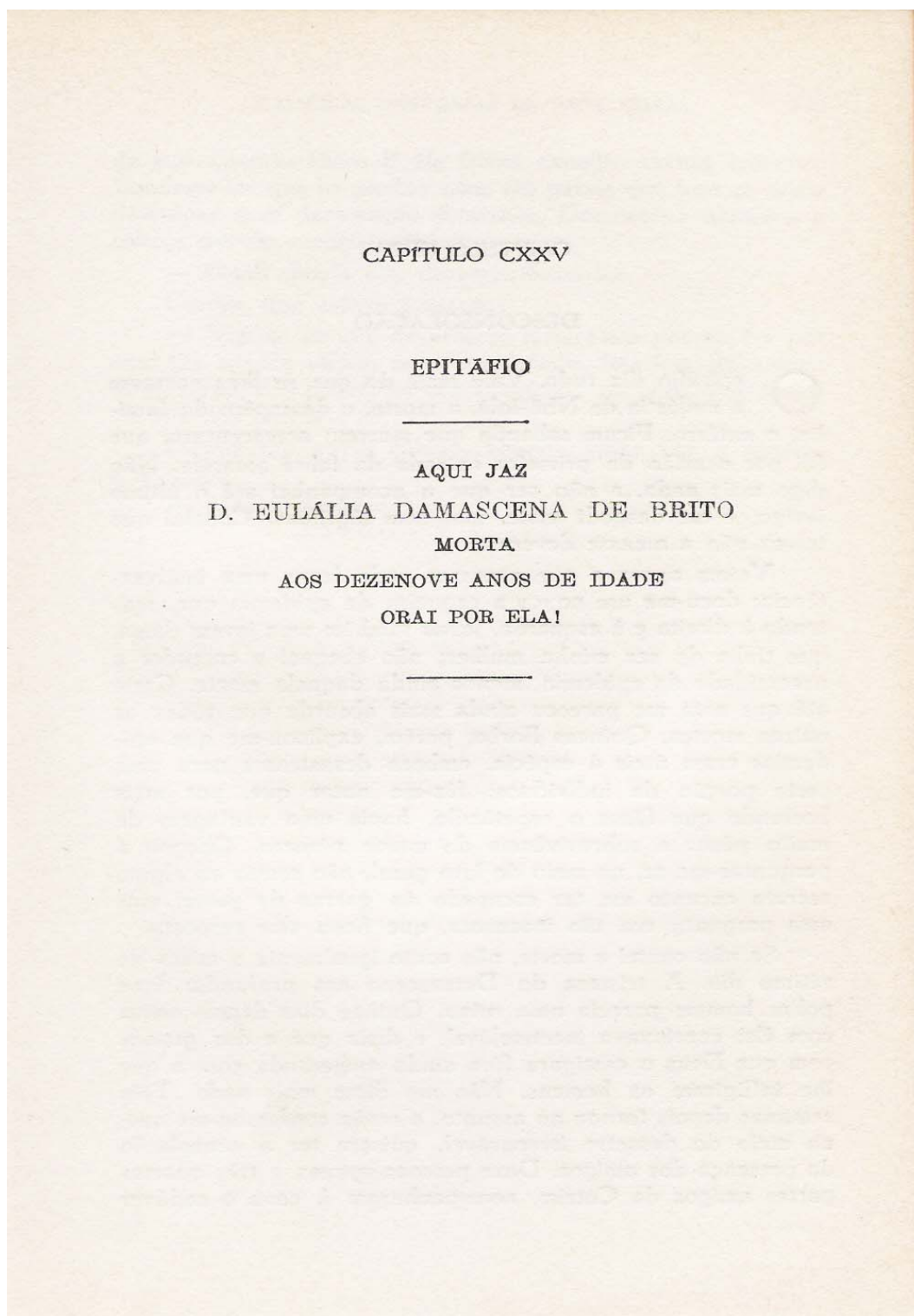
- PETROSINO, J. **Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?** El dudoso ideal del conocimiento impecable. Buenos Aires: México: Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- PLATÃO. **A república**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- POE, Edgar Allan. O homem da multidão. In: HOLLANDA, Aurélio Buarque de & _____. A queda da casa de Usher. In: _____. **Histórias extraordinárias**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).
- RÓNAI, Paulo. **Contos norte-americanos**. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- SACCO, Joe. **Palestina: na Faixa de Gaza**. São Paulo: Conrad, 2003.
- SAID, Edward W. Homenagem a Joe Sacco. In: SACCO, Joe. **Palestina: na Faixa de Gaza**. São Paulo: Conrad, 2003.
- SANDERS, Barry. A mentira em ação: Chaucer se torna autor. In: OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy. **Cultura, escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Múltiplas Escritas).
- SANT'ANNA, Sérgio. God save de king. In: SANT'ANNA, Sérgio. **Notas a respeito de Manfredo Rangel, reporter (a respeito de Kramer)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).
- CLASSICS Illustrated. **Moby Dick**. Adaptação de Bill Sienkiewicz. São Paulo: Abril Jovem.
- SPIEGELMAN, Art. **À sombra das torres ausentes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004
- THOMPSON, E. P.. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TINHORÃO, José Ramos. Entrevista a Pedro Alexandre Sanches. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, 29 ago. 2004, p. 46.
- TORIYAMA, Akira. **Dragon Ball**. n. 3. São Paulo: Conrad.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **Spawn, o Soldado do Inferno: mito e religiosidade nos quadrinhos**. www.omelete.com.br. 17 de maio de 2004. Acesso em 10 ago. 2004.
- VERGUEIRO, Waldomiro & SANTOS, Roberto Elísio dos (orgs.). **O Tico-Tico: centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil**. Vinhedo, SP: Opera Graphica Editora, 2005.
- VERGUEIRO, Waldomiro *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- VIANNA, Carlos Roberto. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VIEIRA, Padre Antônio. **Sermões: problemas sociais e políticos do Brasil**. São Paulo: Cultrix, s. d.
- VILELA, Túlio. **Da história antiga para os quadrinhos e destes para o cinema**. <http://noticias.uol.com.br>. 17 jan. 2007.

WAID, Mark. A verdade a respeito do Super-Homem: e de nós também. In: IRWIN, William. **Super-heróis e a filosofia**: verdade, justiça e o caminho socrático. São Paulo: Madras, 2005.






ZIRALDO. **O menino quadrado**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a "literatura" medieval. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ANEXOS

Anexo 01: Figura 01 – Página do romance "Memórias póstumas de Brás Cubas"

Anexo 02: Figura 02 – Conto "God Save the King"

ISTO AQUI  é um círculo — disse o professor, apontando para o quadro-negro. Além do círculo, temos o  retângulo,  o quadrado, cujos lados são iguais, etc. No círculo,  o ponto onde se apóia o compasso para traçá-lo chama-se centro, por onde passa o diâmetro. 

Caminhando-se através da linha do círculo, acaba-se fatalmente por retornar ao ponto de partida, como acontece se viajarmos em linha reta pela superfície da terra, que também é redonda, embora achatada nos pólos.

— Entramos, aqui, no terreno de outras disciplinas: geografia, astronomia, história, metafísica e uma porção de outras. Geografia (do grego *geōgraphia*): descrição da terra. Os países, continentes, montanhas, rios, desertos, as populações e tudo mais — disse o professor, olhando para o globo terrestre ao seu lado. — Eis um exemplo do estudo da Geografia, abrangendo o seu aspecto físico, político, econômico, etc. — o professor acrescentou, apanhando um giz e rabiscando no quadro-negro, depois de apagar as figuras geométricas:

169

— Teremos, portanto, forçosamente, de nos referir à metafísica, às religiões. Deus, meus caros alunos. Deus. Rezo-mos em coro o Padre-nosso.

Alunos e professor rezam em coro o Padre-Nosso. — Pai Nosso, que estais nos céus, santificado seja o Vosso nome...

— Mas que Deus? — prosseguiu o professor: — Buda, Cristo, Alá? Ou apenas e genericamente um desconhecido Criador? Mas quem terá criado o Criador? Um ser que gerou a si próprio, responderão os mais aplicados entre vocês. Mas quem consegue, na verdade, entender semelhante absurdo? Do mesmo modo que se eu afirmasse, como os materialistas, que a matéria é causa de si mesmo. Tudo uma questão de fé, meus caros alunos.

— Concluimos, portanto, que os conhecimentos humanos não são ainda suficientes para explicar certas coisas. O próprio pensamento do homem é impotente diante de problemas tão grandiosos. Mas não pensem vocês que vou dispensá-los da aula por causa disto. Estudaremos, antes, o Pensamento.

— Que é o Pensamento? Tomemos uma definição simplista, enciclopédica, pois do contrário teríamos de nos reportar aos grandes filósofos, que não fazem parte do nosso currículo, O PENSAMENTO É O PRODUTO DA ATIVIDADE MENTAL.

— Mas é adotada pelos linguistas mais importantes a tese de que o pensamento só se opera em linguagem. O que significa que a linguagem é ligeiramente anterior ao pensamento. Este último só se tornou possível a partir da linguagem, embora esta, desde então, tenha começado a sofrer as contribuições deste mesmo pensamento (também linguagem), num entrelaçamento contínuo de influências, um círculo vicioso, criatura igual a criador.

— Quanto à linguagem, segundo Edward Sapir, é um meio de comunicação puramente humano e não instintivo, para expressar as idéias, emoções e desejos, utilizando um sistema de símbolos criados para estes efeitos.

— Estes símbolos são, portanto, uma convenção arbitrária.

— Estudando a linguagem, temos primeiramente os fonemas, que são os sons que entram na formação das palavras.

171

A FEGANISTÃO

LOCALIZAÇÃO: Sudeste Asiático.

ÁREA: 650000 km².

POPULAÇÃO: 16 milhões de habitantes (aprox.).

REGIME POLÍTICO: Monarquia.

RELIGIÃO PRINCIPAL: Muçulmana.

IDIOMA: Pachto, persa e outros dialetos.

CAPITAL: Cabul.

PRINCIPAIS CIDADES: Candar, Herate e Mazar-i-Xarife.

ATIVIDADES ECONÔMICAS PRIMORDIAIS: Agricultura e pastoreio. PRINCIPAIS PRODUTOS: Trigo, peles, cevada, milho, milhete, plantas forrageiras, beterraba, cana-de-açúcar, arroz, algodão e várias frutas.



O professor largou o giz e pegou uma vareta, apontando para o globo terrestre, no ponto exato onde se localiza Portugal: — Daí partiu Pedro Álvares Cabral para descobrir o Brasil, não sem antes sofrer alguns percalços. Para tais aventuras os navegantes se orientavam por mapas rudimentares, os astros, além da bússola — continuou o professor, enquanto retrava uma pequena bússola do bolso, fazendo-a passar de mão em mão entre os alunos e dizendo: — os pontos cardeais são quatro: norte, sul, leste e oeste.

— Quanto aos astros, certamente nenhum de vocês ignora que vivemos a era do pioneirismo espacial. Todos devem ter assistido pela televisão às expedições lunares. O momento emocionante em que o astronauta Neil Armstrong pisou o deserto lunar.

— Vocês já pararam para pensar, entretanto, que existem milhões de astros em nossa galáxia? E que esta galáxia é apenas uma entre milhões de outras? Onde chegará, por exemplo, uma possante astronave que viaje indefinidamente? Haverá um fim do espaço, algo parecido a um abismo ou uma parede? Ou não existirá nenhum fim e sim o infinito? Mas como se poderá entender isto: o infinito?

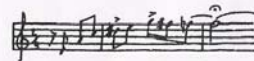
170

Existem as vogais e as consoantes. As vogais são *a, e, i, o, u*. As consoantes, todas as outras.

— Tomemos a vogal *i*. Não significa absolutamente nada. É um símbolo abstrato e arbitrário. Adicionemos-lhe, porém, uma consoante. *M*, por exemplo. Teremos, então, a nota musical *Mi*, que é também uma convenção, mas significativa.

— As notas musicais, que formam outra linguagem organizada, assim como a matemática e outras ciências, são sete: *Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si*.

— Com estes símbolos, que reproduzem os sons musicais, podemos escrever melodias tão belas como esta: (o professor assobiou um trecho do tango *Adeus avozinho*, de Astor Piazzola).



— Mas voltemos ao ponto anterior, quando, partindo dos fonemas, chegávamos à Morfologia. A palavra é o som, ou o conjunto de sons, que possui uma significação. Existe uma multidão de palavras: homem, casa, bola, água, aranha, alvéolo, andorinha, Armando, Andrômeda, goma, gosma, garrafa, Gusmão, gago, incrementar, incontinenti, inconstitucional, lâmina, lamparina, latrina, lauto, lava, lábaro, legítimo, lepidóptero, leséia, lesão, levípede, levirato, lício, lissencéfalo, mãe, maionese, malacacheta, malabar, manada, manforrico, manolho, matricária, maxambomba, palafrém, palmácea, pâncreas, paralaxe, paraldeído, paraciésia, paulama, rio, rolo, romance, ruído, rural, rútilo, rútilo, ruvinhoso, valeta, valhaçouto, vão, varilóide, varredeira, vasconço, vegetarista, velocipedista, verlório, verático, vergência, verruga, verreto, vigário, viés, volante, vulneral, vulva, xaxado, xangô, xantóptero, xifópago, xixi, xô, xô, xoclém, xurice, xucuru, xurubambo, xuxo, Zé, zebra, zigoto, zinga, zulu, zuído, zuraco, zungu, zureta, zurro. E milhões de outras, para não citar os neologismos e atendo-se à língua portuguesa.

— Sem as palavras, voltaríamos à estaca zero, à estupefação do homem diante do mundo. O homem ainda sem pensa-

172

mento, ou com um pensamento animalesco e rudimentar, já que desprovido de uma linguagem funcional. O homem andando de quatro: um macaco. Manifestando-se apenas através de grunhidos onomatopaicos: Grr, Argh, Urf, Ui, Rrom. Já pensaram se um homem civilizado pudesse retornar à época das cavernas? Vocês conhecem, por exemplo, as estórias do Brucutu e do Professor Papanatas?

— Conhecemos — responderam os alunos em uníssono, e começaram a comentar entre si as estorinhas do Brutucu, numa algazarra tremenda.

— Silêncio — gritou o professor. — Continuemos a nossa aula. Sobre a pujança da palavra, tomemos, como exemplo, este trecho do grande Rui Barbosa:

“Todos os que nos dessedentamos nessa fonte, os que nos saciamos desse pão, os que adoramos esse ideal, nela vamos buscar a chama incorruptível. E dela que, ao espetáculo ímpio do mal tripudiante sobre os reveses do bem, rebenta em labaredas a indignação, golfa a cólera em borbotões das frágulas da consciência, e a palavra sai, rechinando, esbraseando, chispando como o metal candente dos seios da fornalha.

Esse metal nobre, porém, na incandescência da sua ebulição, não deixa escória. Pode crestar os lábios, que atravessa. Poderá inflamar por momentos o irritado coração, de onde jorra. Mas não o degenera, não o macula, não o resseca, não o caleja, não o endurece: e, no fundo são da urna onde tumultuavam essas procelas, e donde borbotam essas erupções, não assenta um rancor, uma inimizade, uma vingança.”

Juntando-se, portanto, as palavras, através da sintaxe, como acabamos de ver no texto do grande Rui, *A água de Haia*, penetramos numa forma mais complexa da linguagem e numa funcionalidade maior da expressão do pensamento, que são as frases, cuja combinação mais sublime é a literatura. E uma das formas mais sublimes da literatura é a Poesia, sendo que o Soneto é uma das mais belas e difíceis composi-

ções poéticas. O Soneto compõe-se de dois quartetos e dois tercetos. Vejamos este, de Olavo Bilac:

“Plangei, sinos. A terra ao nosso amor não basta...
Cansados de ânsias vis e de ambições ferozes,
Ardemos numa louca aspiração mais casta,
Para transmigrações, para metempsicoses

Cantai, sinos. Daqui por onde o horror se arrasta,
Campas de rebeliões, bronzes de apoteóses.
Badalai, bimbahai...”

Mas neste exato momento, o bedel, com seu vistoso uniforme, passou diante da sala, fazendo soar o gongo que anunciava o intervalo.

— Viva o rei — disse o professor.

— Viva o rei — responderam os alunos, levantando os punhos fechados.

— Agora em francês — ordenou o professor.

— Vive le roi — entoaram os alunos em coro.

— E em inglês — insistiu o professor.

— God save the king — gritaram os alunos, já correndo alegremente para o recreio.

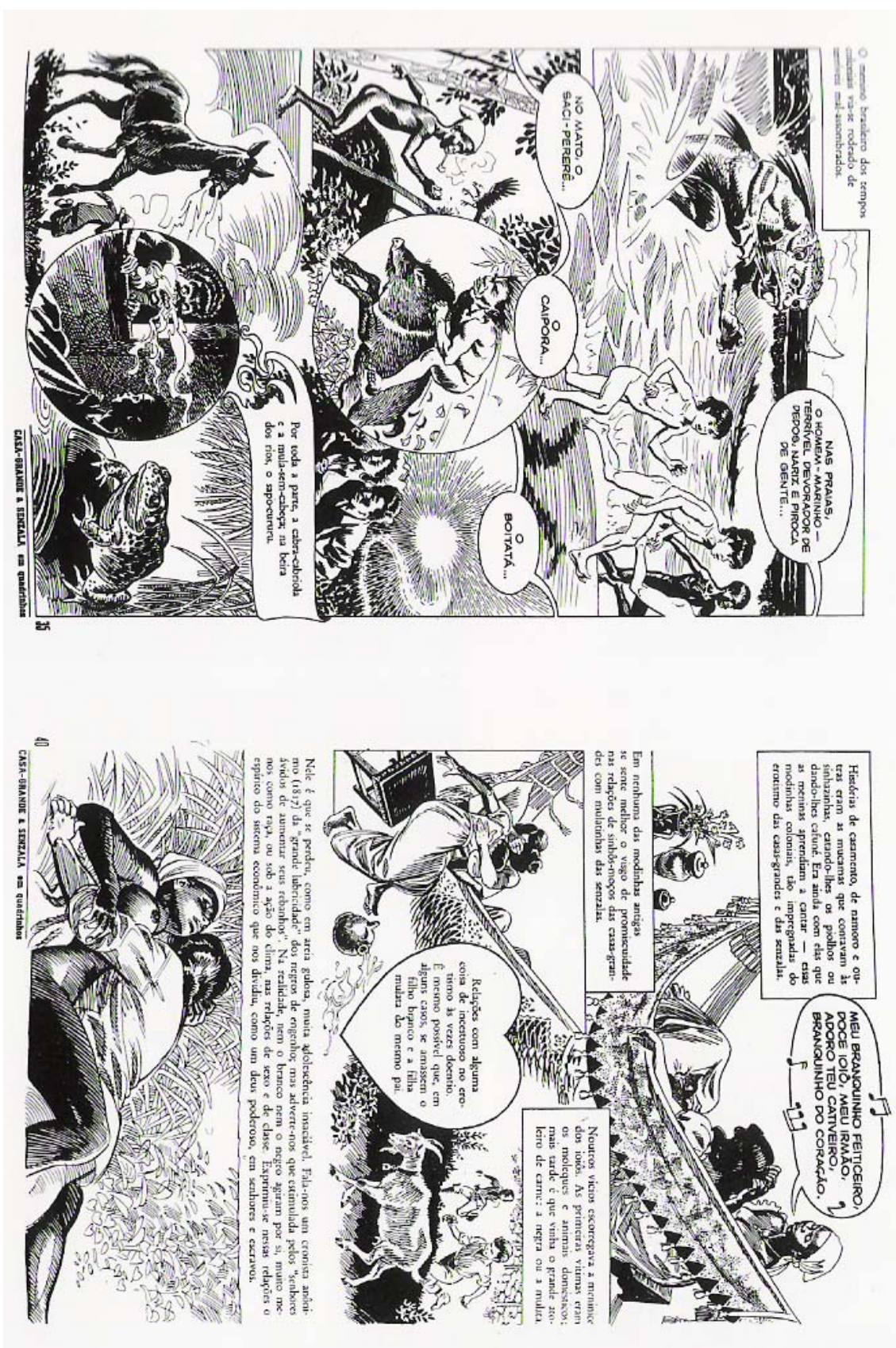
Anexo 03: Figura 04



Anexo 04: Figura 06



Anexo 05: Figura 09



Anexo 06: Figura 10



Anexo 08:

Rocky e Hudson

Adão Iturrusgarai



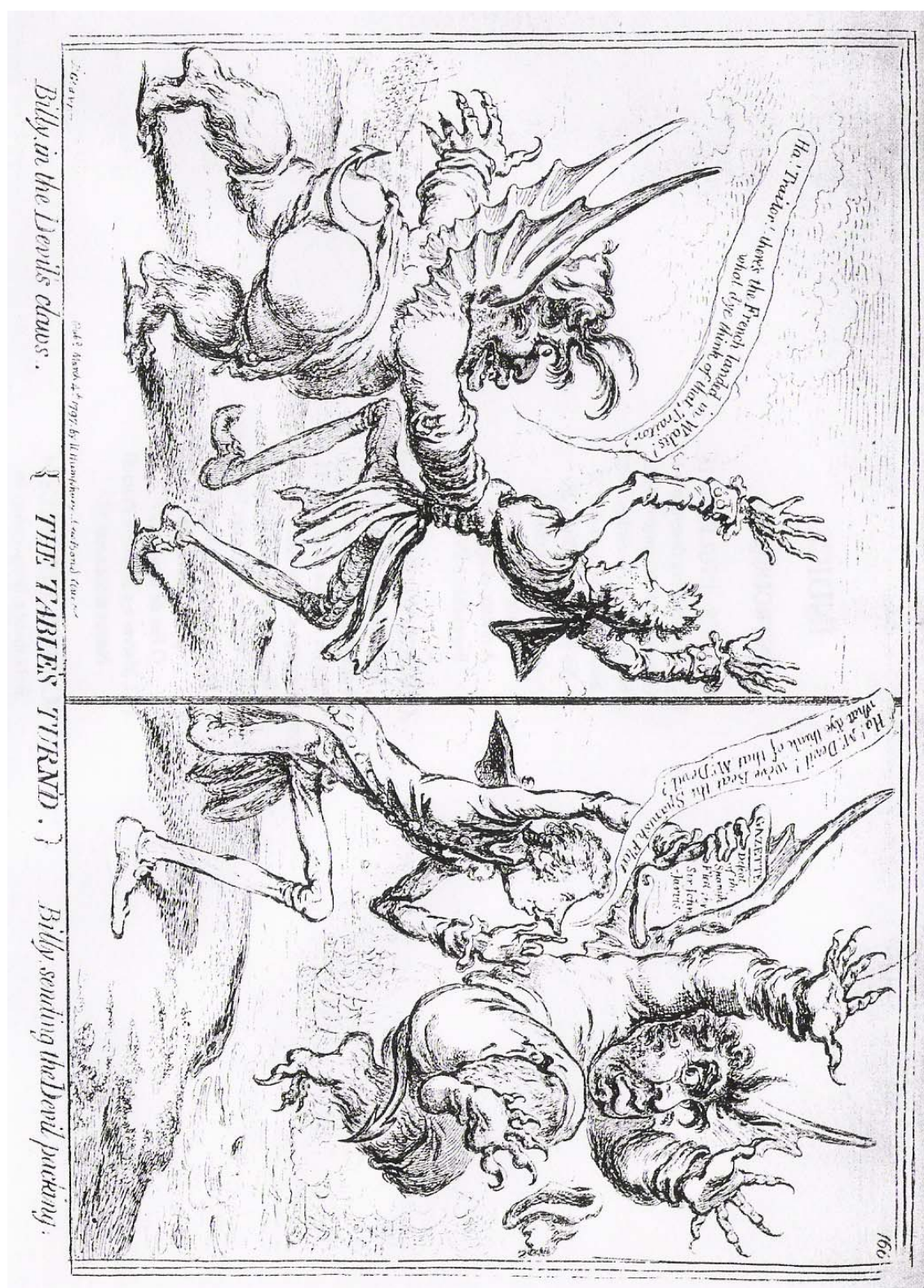
Anexo 10: Figura 17



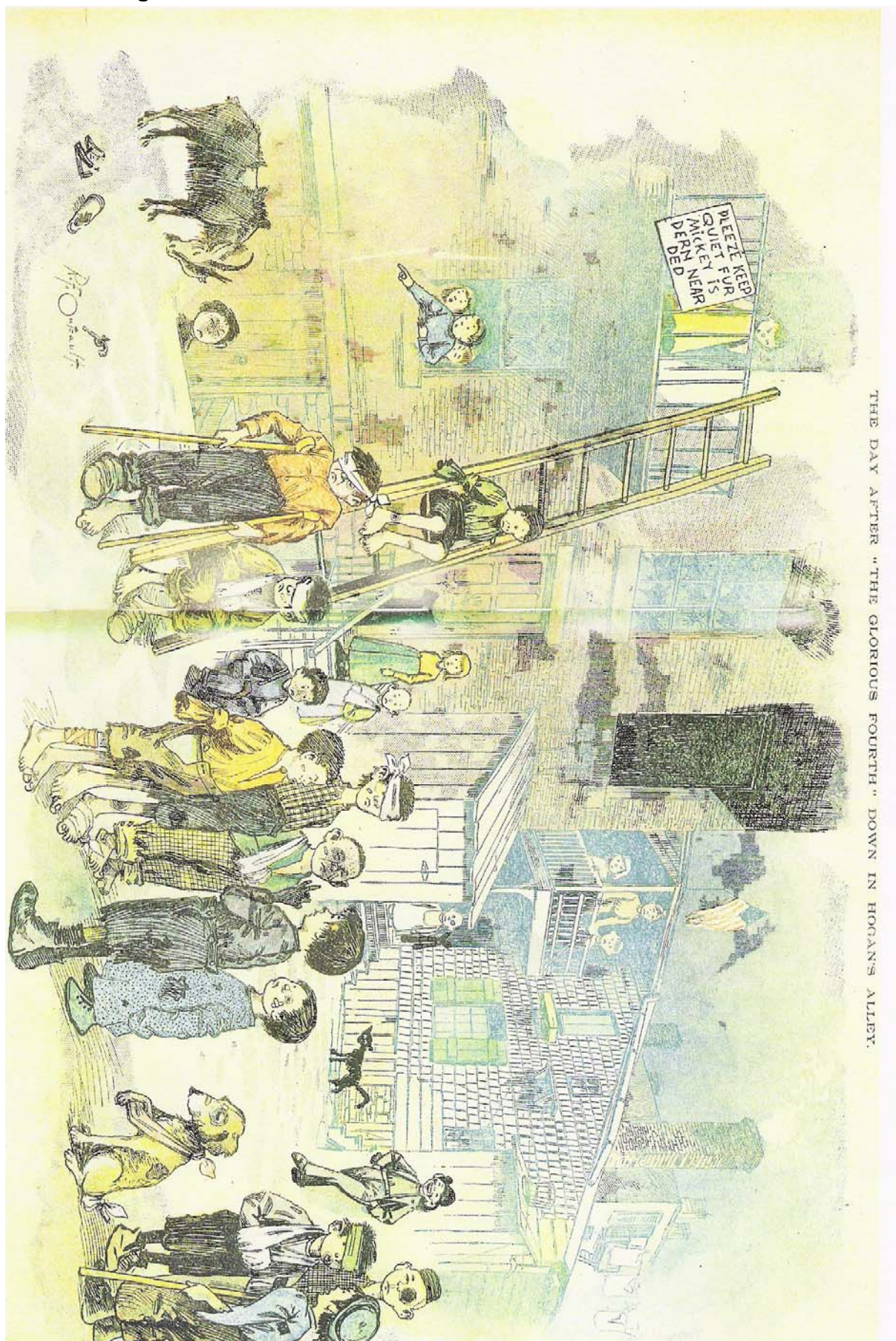
Anexo 11: Figura 18



Anexo 12: Figura 19



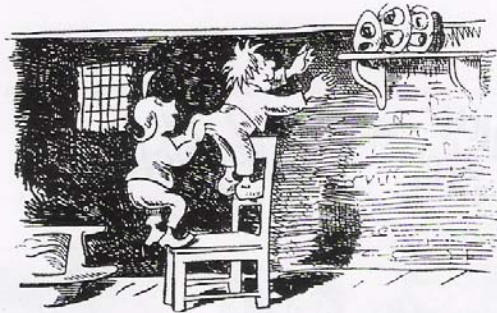
Anexo 13: Figura 20



Anexo 14: Figura 21



Anexo 15: Figuras 22 e 23

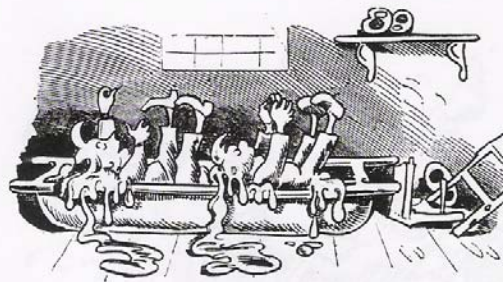


Aber schon mit viel Vergnügen
Sehen sie die Brezeln liegen.

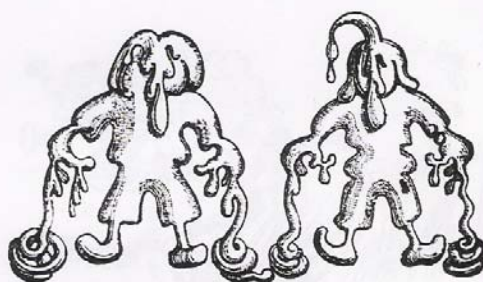


Knacks! da bricht der Stuhl entzwei;

38



Schwapp! da liegen sie im Brei.



Ganz von Kuchenteig umhüllt,
Stehn sie da als Jammerbild. -

39



Wieder tönt es: „Med, med, med!“
Plumps! Da ist der Schneider weg!



Und schon ist er auf der Brücke,
Grads! Die Brücke bricht in Stücke;

Anexo 16: Figura 28



Anexo 17: Figura 30



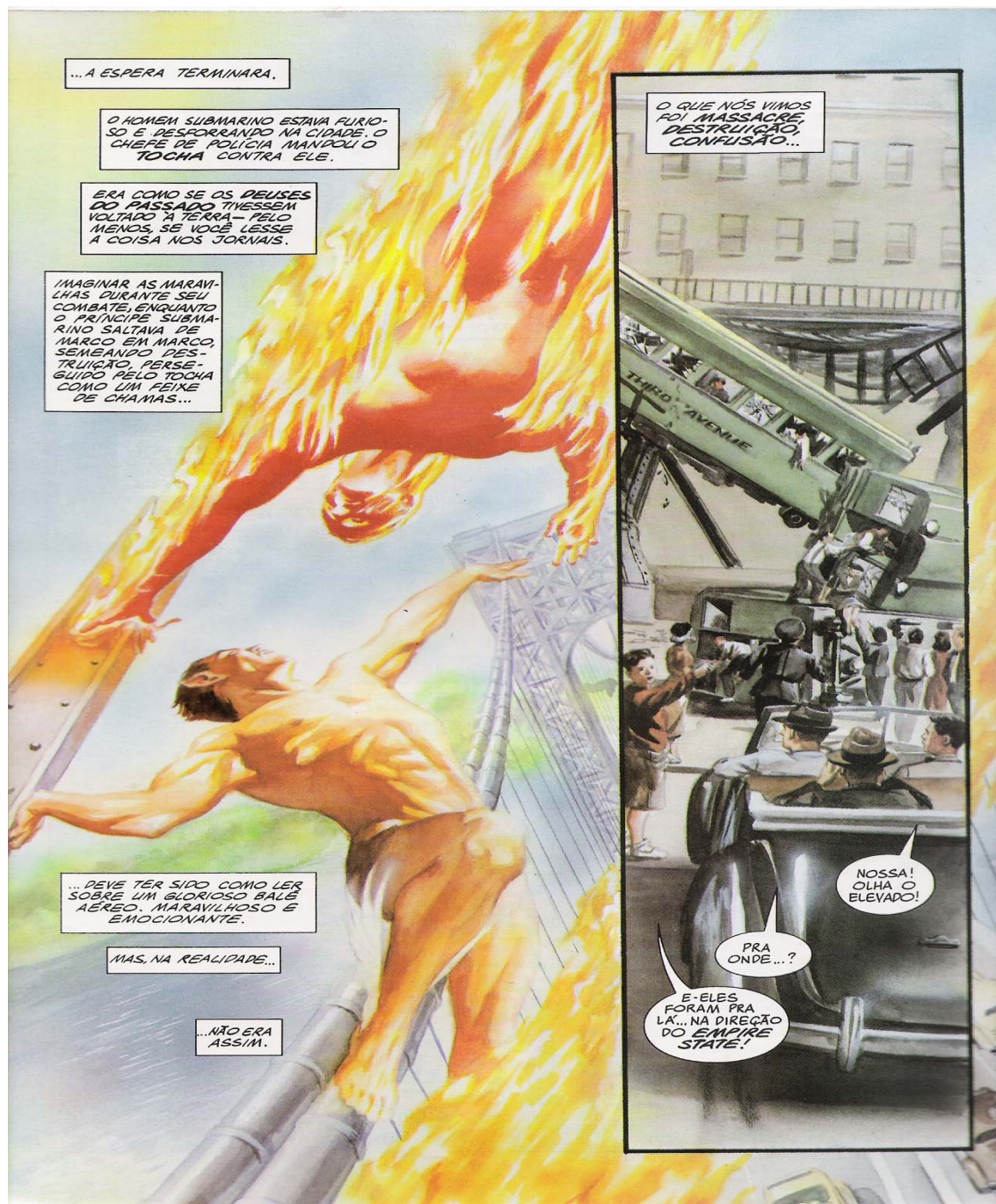
Anexo 18: Figura 31



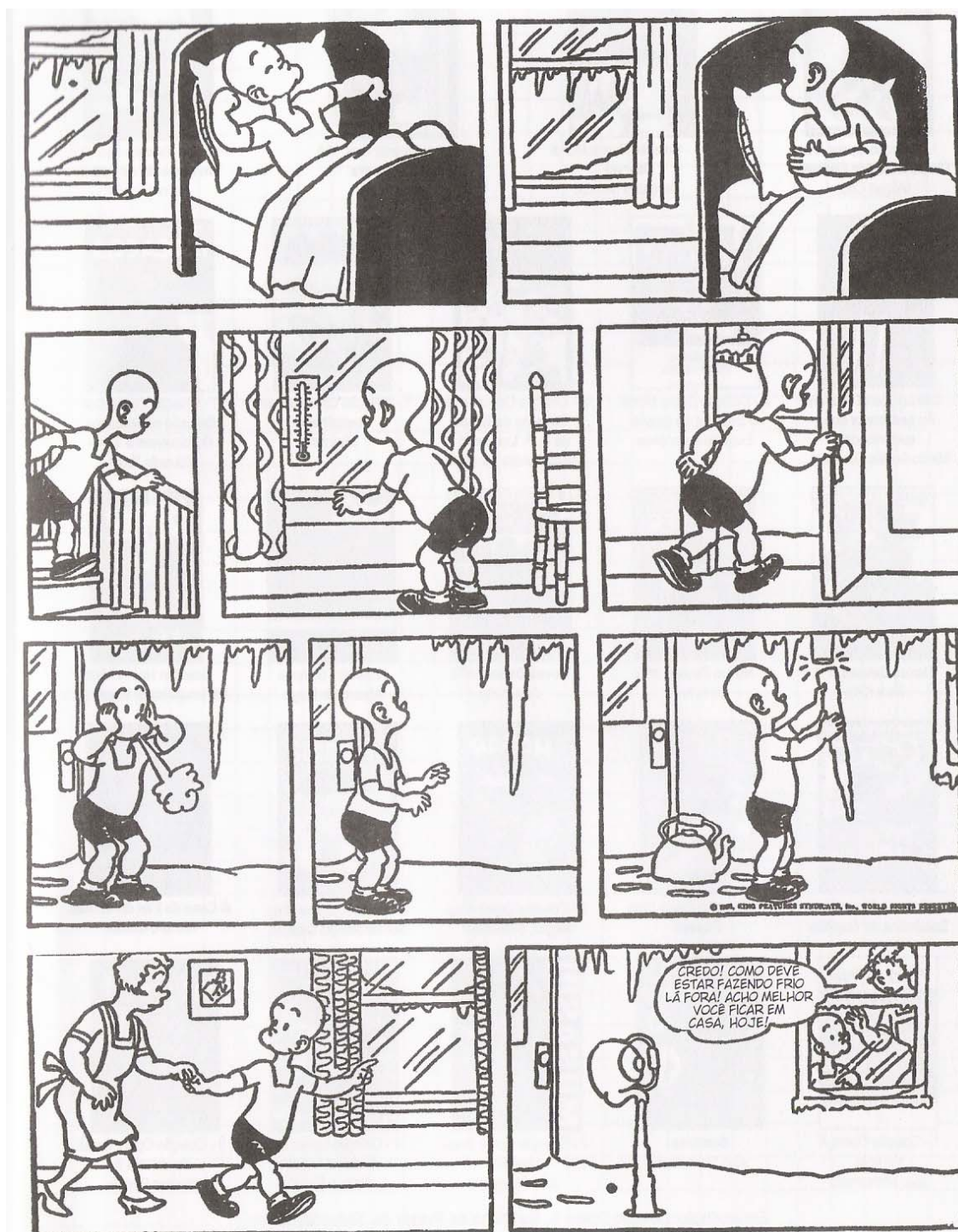
Anexo 19: Figura 32



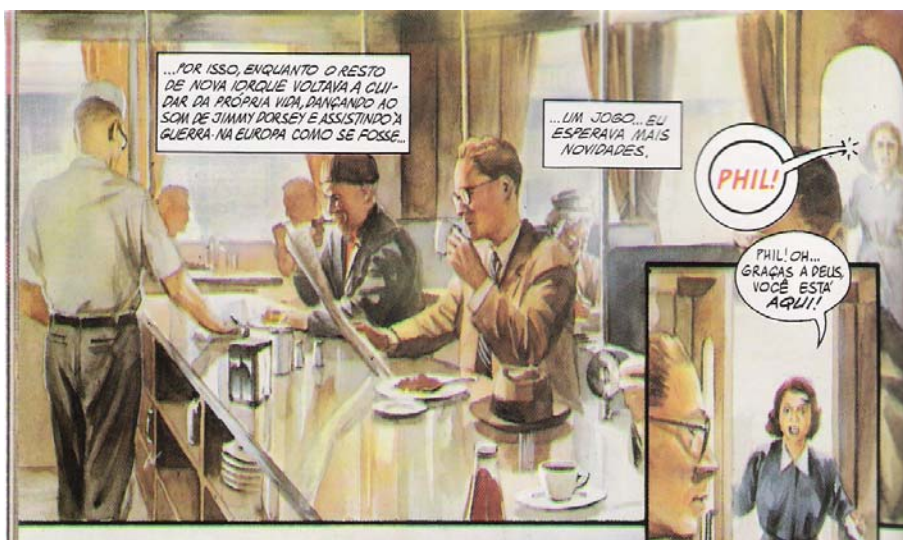
Anexo 20: Figura 33



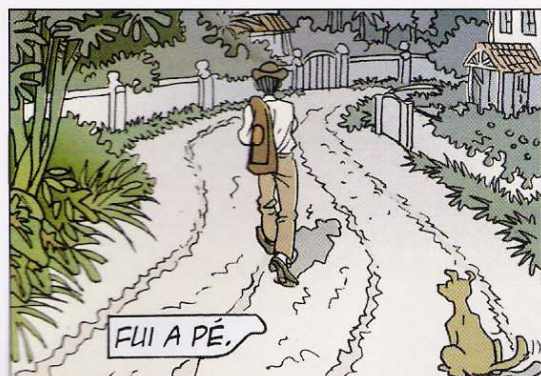
Anexo 21: Figura 35



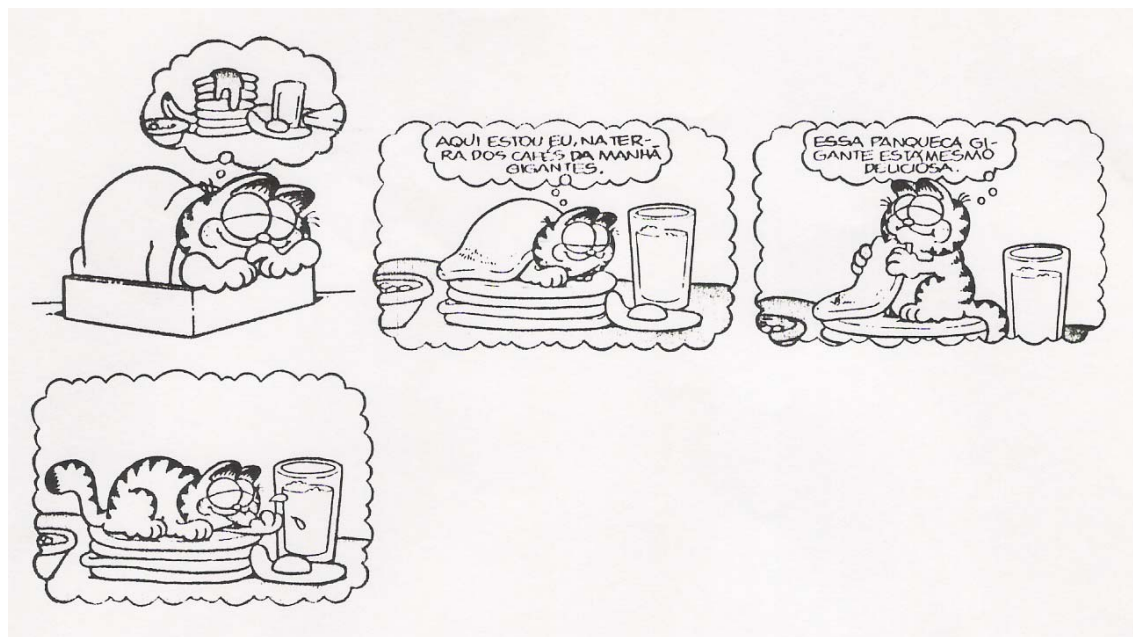
Anexo 22: Figuras 37, 38 e 39



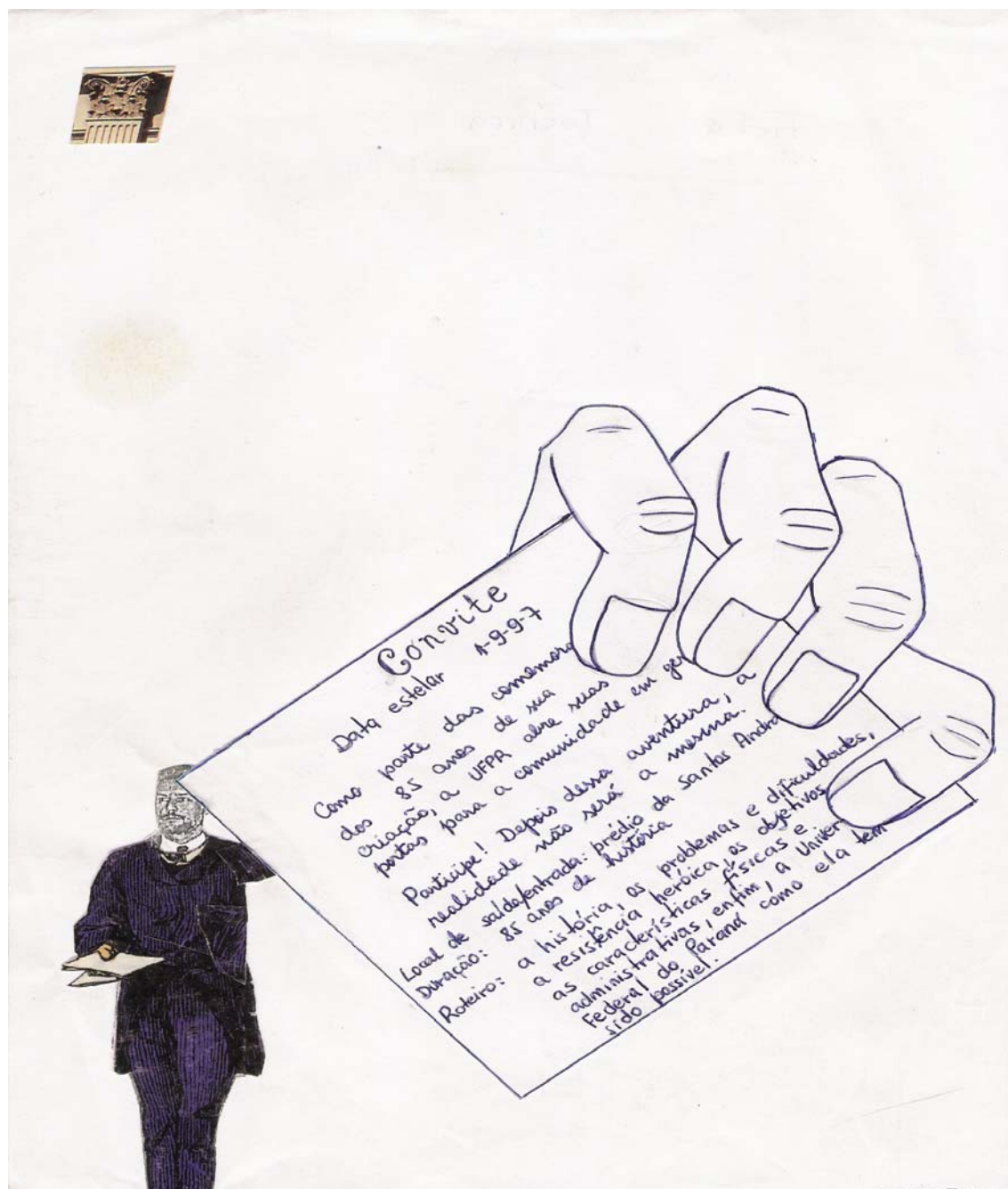
Anexo 23: Figura 41



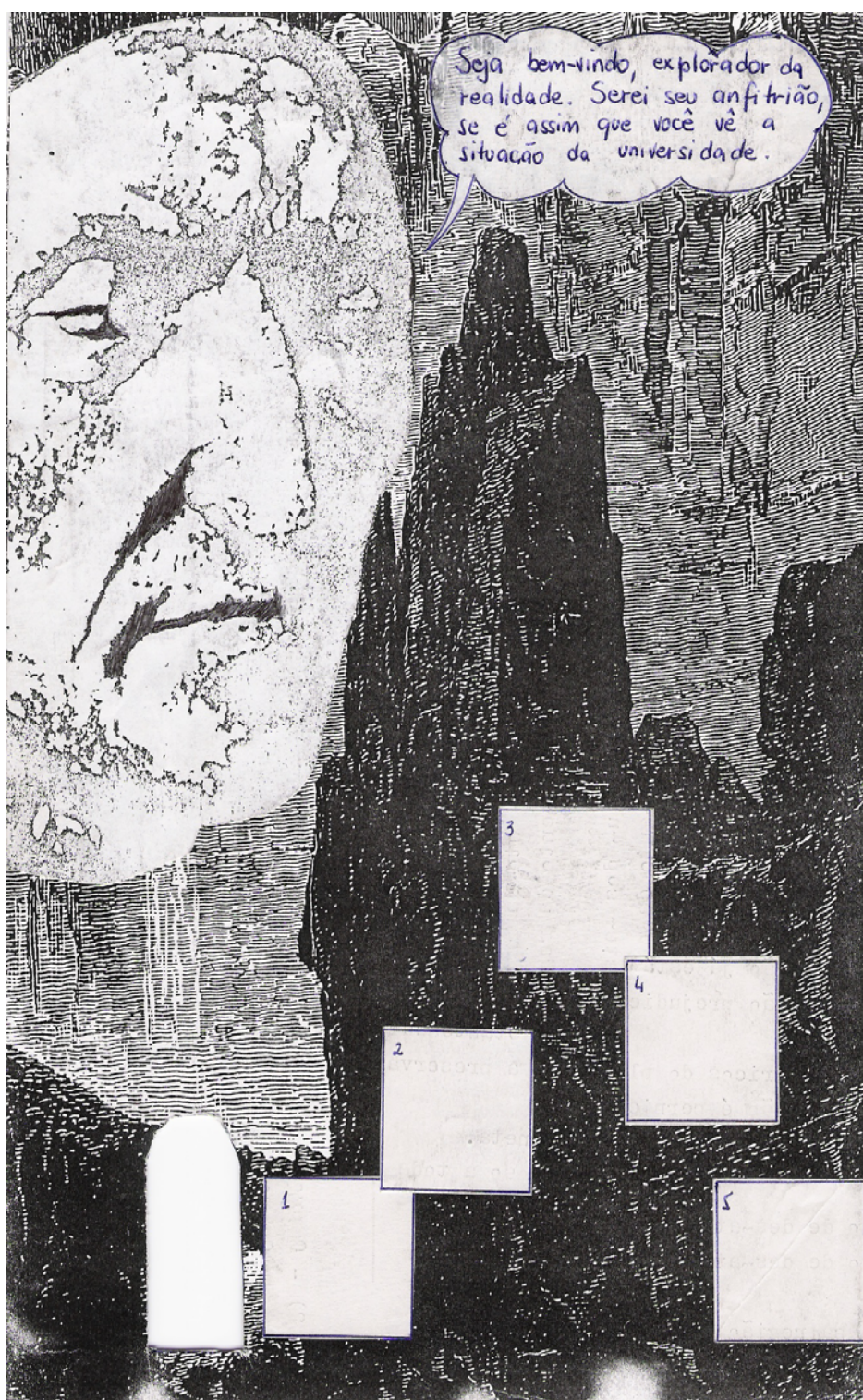
Anexo 24: Figura 48



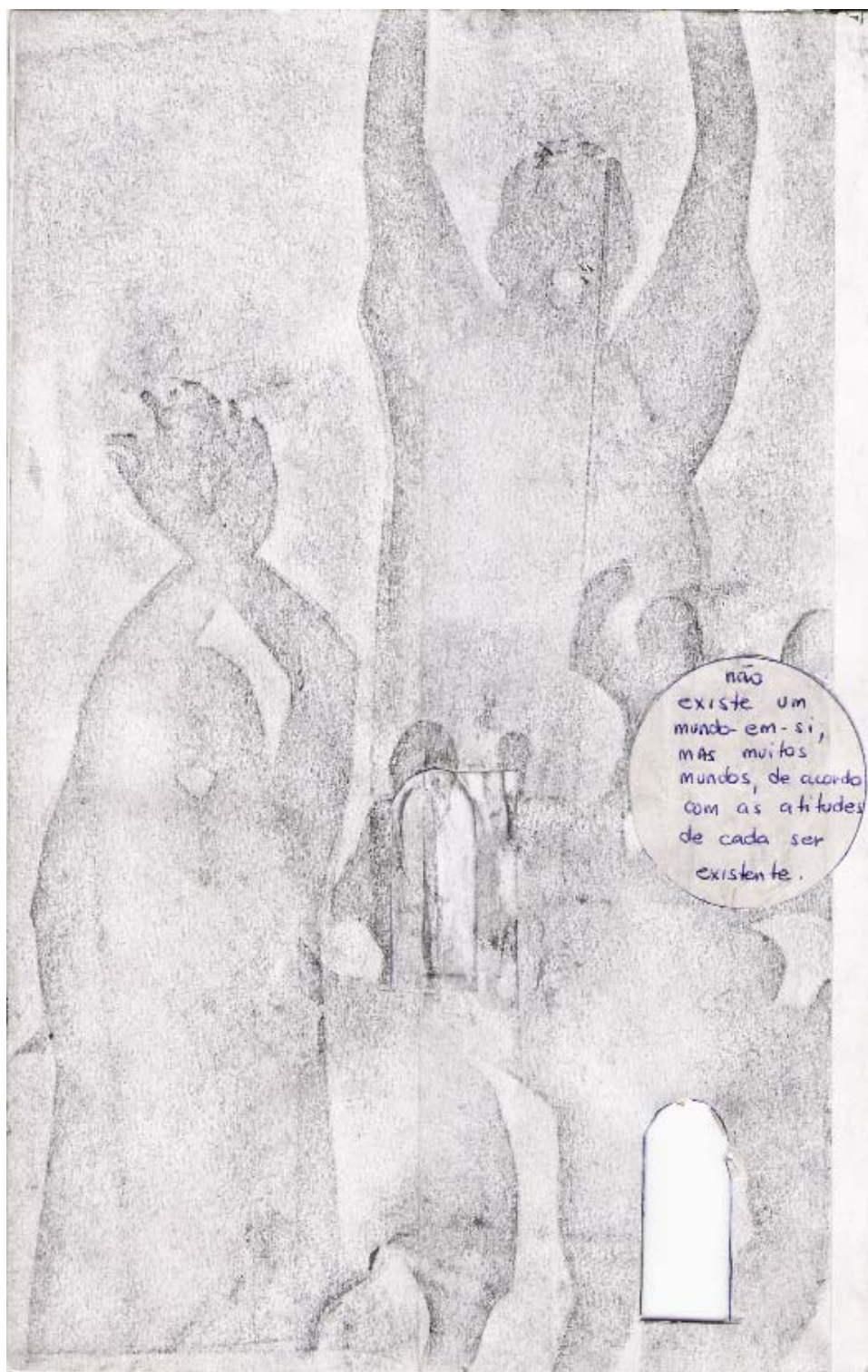
Anexo 25: Figura 50



Anexo 26: Figura 52a



Anexo 27: 52b



Anexo 28: Figura 52c



Anexo 29: Figura 53



Anexo 30: Figura 54



Anexo 31: Figura 55a

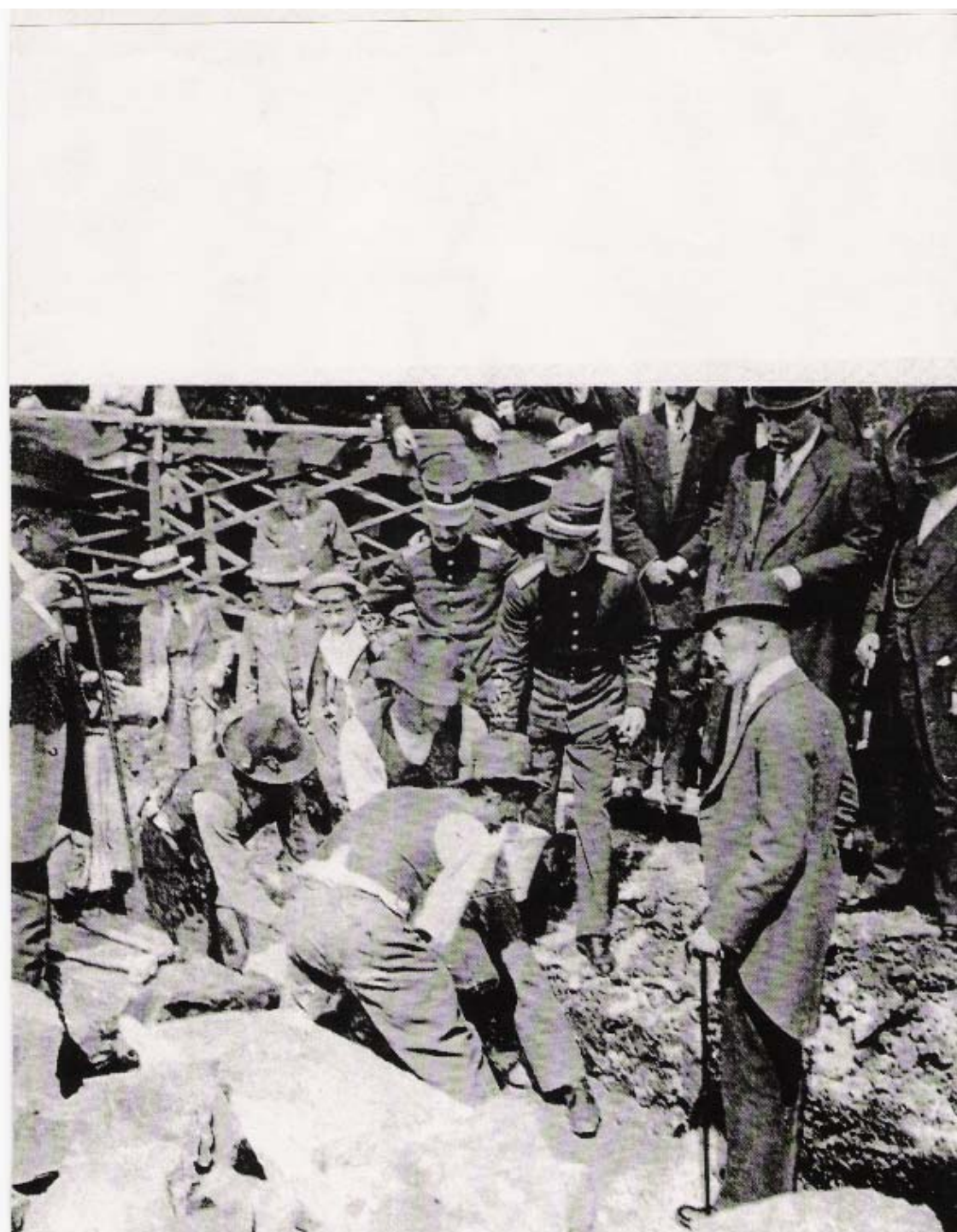


Anexo 33: Figura 56a



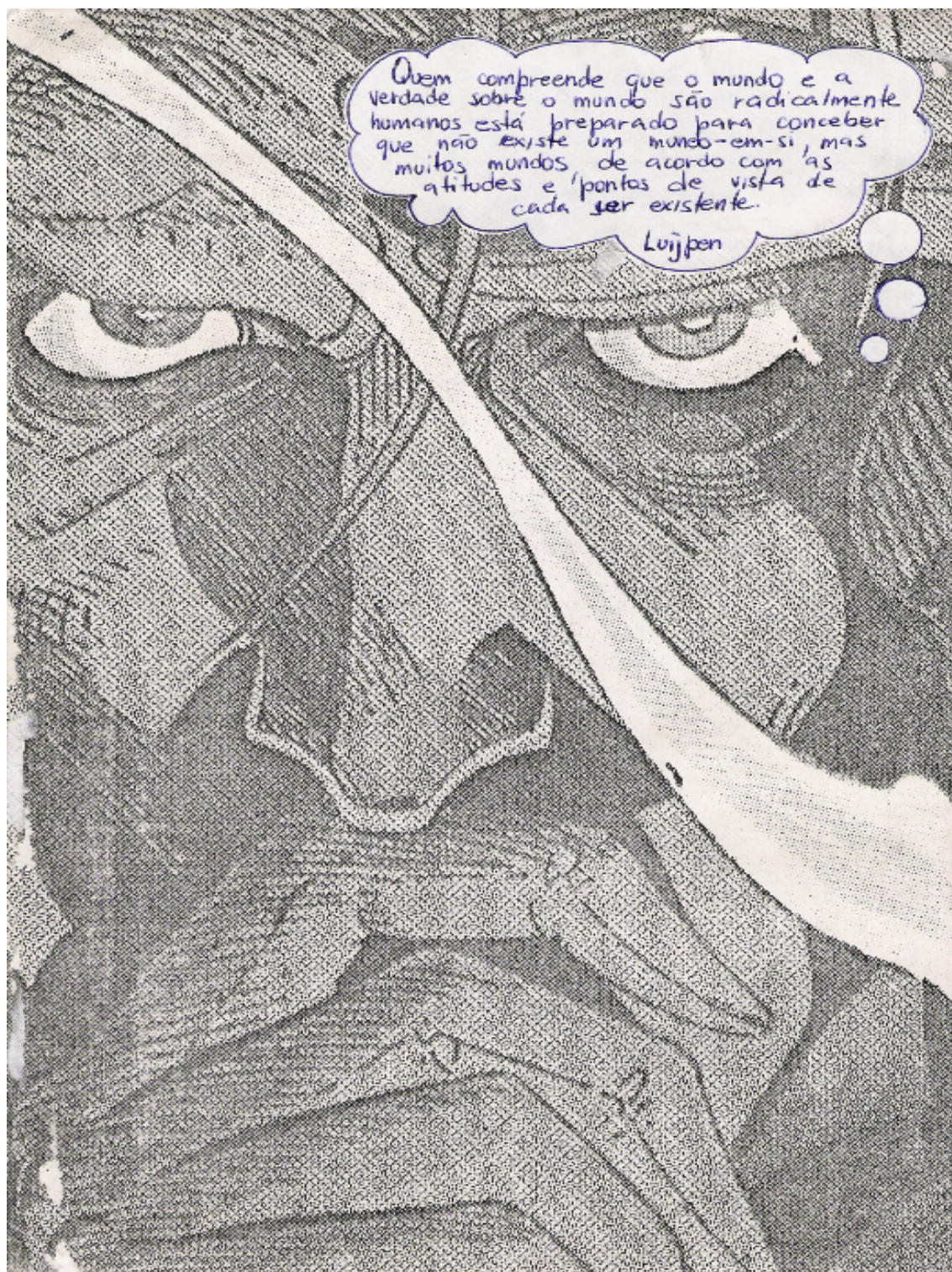
Anexo 34: Figura 56b



Anexo 35: Figura 57

Lançamento da pedra fundamental da UFPR.

Anexo 36: Figura 58



Anexo 37: Edição do gibi comemorativo dos 85 anos da UFPR